



DENÍZIA PAULA VILELA

**CONTRIBUIÇÕES DO CONBALF NAS DISCUSSÕES
SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PAÍS**

**LAVRAS - MG
2026**

DENÍZIA PAULA VILELA

**CONTRIBUIÇÕES DO CONBALF NAS DISCUSSÕES SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PAÍS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Programa de Pós-graduação do
Mestrado Profissional em Educação,
área de concentração em Formação de
Professores, para a obtenção do título
de Mestre.

Prof.^a Dr.^a Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS - MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Vilela, Denízia Paula Vilela.

Contribuições do CONBALF nas discussões sobre alfabetização e letramento no
país / Denízia Paula Vilela Vilela. - 2026.
134 p.

Orientadora: Giovanna Rodrigues Cabral Rodrigues Cabral

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Magda Soares. 2. Práticas pedagógicas. 3. Formação docente. 4. Alfabetização.
I. Rodrigues Cabral, Giovanna Rodrigues Cabral. II. Universidade Federal de Lavras.
III. Título.

DENÍZIA PAULA VILELA

**CONTRIBUIÇÕES DO CONBALF NAS DISCUSSÕES SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PAÍS**

**CONBALF'S CONTRIBUTIONS TO DISCUSSIONS ON LITERACY AND
READING IN THE COUNTRY**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Programa de Pós-graduação do
Mestrado Profissional em Educação,
área de concentração em Formação de
Professores, para a obtenção do título
de Mestre.

Aprovada em 30 de março de 2026
Prof.^a Dr.^a Giovanna Rodrigues Cabral
Prof.^a. Dr.^a Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz
Prof.^a. Dr.^a Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

Documento assinado digitalmente
 GIOVANNA RODRIGUES CABRAL
Data: 22/06/2026 21:21:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS - MG
2026**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, raiz da minha força e alicerce dos meus sonhos, em especial à minha mãe, presença constante, abraço seguro e amor que nunca me permitiu desistir.

Ao meu amado Eduardo, por acreditar em mim nos dias incertos e por me lembrar que meus sonhos sempre foram maiores que meus medos.

À minha amiga Jussara, que enxergou possibilidades quando tudo ainda era apenas início. A Marinete e Adriana, pelo incentivo e generosidade ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, Giovana Cabral, não apenas pela orientação segura e pelo rigor acadêmico, mas pela sensibilidade, pela escuta atenta e pela grandeza humana. Sua bondade, ética e dedicação deixam marcas que vão muito além deste trabalho, inspiram vidas.

E a Deus, autor da minha fé e sustentação dos meus passos, por transformar esforço em conquista e sonhos em realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Lavras, instituição de excelência, pelo ambiente acadêmico estimulante, pelas condições oferecidas e pela sólida formação proporcionada, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Giovanna Rodrigues Cabral, expresso minha mais profunda gratidão pela orientação dedicada, pelo rigor científico, pela sensibilidade e pela confiança constante. Sua condução segura, suas valiosas contribuições e sua postura ética e inspiradora foram determinantes para o amadurecimento desta investigação e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), agradeço pelas discussões instigantes, pelo compartilhamento generoso de conhecimentos e pelo comprometimento com a formação crítica e reflexiva, que enriqueceram significativamente minha trajetória.

Aos colegas de turma, registro meu reconhecimento pelo apoio, pelas trocas enriquecedoras e pelo companheirismo ao longo desta jornada, que tornaram os desafios mais leves e as conquistas mais celebradas.

À CAPES e ao CNPq, sou grata pelo apoio financeiro e institucional, que possibilitou a realização desta pesquisa e contribuiu para o avanço de minha formação acadêmica.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire).

RESUMO

Alfabetizar tem sido um grande desafio enfrentado pelos professores das escolas públicas brasileiras. Pesquisas recentes do Inep (2023) revelam que apenas 56% das crianças das escolas públicas foram alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, evidenciando lacunas persistentes no processo escolar. Diante desse cenário, esta dissertação tem como objetivo geral analisar as contribuições dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), nas edições de 2021, 2023 e 2025, para a compreensão das questões contemporâneas de alfabetização e letramento, à luz da obra *Alfaletrar*, de Magda Soares. Os objetivos específicos compreendem: realizar um levantamento sistemático das produções acadêmicas nos anais do referido congresso; categorizar e analisar as produções em três eixos (concepções, políticas e práticas); e identificar as convergências e tensões entre os trabalhos e o referencial teórico adotado. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como uma revisão bibliográfica, fundamentada no aporte teórico de Magda Soares. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), a partir da organização do *corpus* em categorias analíticas. Os resultados evidenciam a complexidade do processo de alfabetização no cotidiano escolar, ressaltando a necessidade de práticas que articulem o sistema de escrita à sua função social. Como desdobramento dos dados, apresenta-se um produto educacional, configurado como um curso de formação continuada destinado a professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Magda Soares; práticas pedagógicas; formação docente; alfabetização.

ABSTRACT

Literacy instruction has been a major challenge faced by teachers in Brazilian public schools. Recent research by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023) reveals that only 56% of children in public schools were literate by the end of the second year of elementary education, highlighting persistent gaps in the schooling process. In this context, this dissertation aims to analyze the contributions of the papers presented at the Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), in its 2021, 2023, and 2025 editions, to the understanding of contemporary issues in literacy and literacies, in light of the work *Alfaletrar*, by Magda Soares.

The specific objectives include: conducting a systematic survey of academic productions in the conference proceedings; categorizing and analyzing these works into three axes (conceptions, policies, and practices); and identifying convergences and tensions between the studies and the adopted theoretical framework. This is a qualitative study, characterized as a bibliographic review, grounded in the theoretical contributions of Magda Soares. Data analysis was carried out through Content Analysis, according to Laurence Bardin (2011), based on the organization of the corpus into analytical categories.

The results highlight the complexity of the literacy process in everyday school contexts, underscoring the need for practices that articulate the writing system with its social function. As an outcome of the data, an educational product is presented, designed as a continuing education course for literacy teachers.

Keywords: Magda Soares; pedagogical practices; teacher training; literacy.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa realizada evidencia impactos sociais, educacionais, culturais e tecnológicos ao analisar as produções acadêmicas do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), nas edições de 2021, 2023 e 2025. Os resultados demonstram que o trabalho contribui para a compreensão das lacunas persistentes na alfabetização, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras. O impacto social se concretiza na valorização da função social da escrita e na possibilidade de transformação das práticas pedagógicas, beneficiando diretamente professores alfabetizadores e, indiretamente, milhares de crianças em processo de alfabetização. O caráter extensionista do trabalho se evidencia na oferta do curso de formação continuada, que estabelece diálogo entre universidade e sociedade, envolvendo docentes, estudantes e técnicos da UFLA em parceria com escolas públicas da região de Lavras e territórios vizinhos. O público diretamente beneficiado compreende professores da educação básica, estimando-se a participação inicial de profissionais, além da mobilização de docentes, estudantes e técnicos da universidade. Os impactos se inserem nas áreas temáticas da Política Nacional de Extensão, especialmente em Educação, Cultura e Tecnologia e Produção, ao promover reflexões teóricas e práticas inovadoras. Além disso, o trabalho se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, destacando-se o ODS 4 (Educação de qualidade), o ODS 10 (Redução das desigualdades) e o ODS 17 (Parcerias e meios de implementação), ao fortalecer a formação docente, reduzir desigualdades educacionais e fomentar parcerias entre universidade e escolas públicas. Dessa forma, os impactos do estudo se apresentam como concretos e diretos, ao mesmo tempo em que apontam potencial de expansão para outros territórios e populações, consolidando a relevância social, cultural e acadêmica da pesquisa.

IMPACT INDICATORS

The research carried out demonstrates social, educational, cultural, and technological impacts by analyzing the academic productions of the Brazilian Literacy Congress (CONBALF), in the 2021, 2023, and 2025 editions. The results show that the study contributes to understanding the persistent gaps in literacy, especially in the context of Brazilian public schools. The social impact is materialized in the appreciation of the social function of writing and in the possibility of transforming pedagogical practices, directly benefiting literacy teachers and indirectly thousands of children in the literacy process. The extensionist character of the work is evident in the offer of a continuing education course, which establishes dialogue between university and society, involving professors, students, and technicians from UFLA in partnership with public schools in the region of Lavras and neighboring territories. The directly benefited audience comprises basic education teachers, with an initial participation estimated at professionals, in addition to the mobilization of professors, students, and technicians from the university. The impacts are classified within the thematic areas of the National Extension Policy, especially Education, Culture, and Technology and Production, by promoting theoretical reflections and innovative practices. Furthermore, the study aligns with the United Nations Sustainable Development Goals, particularly SDG 4 (Quality Education), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 17 (Partnerships for the Goals), by strengthening teacher training, reducing educational inequalities, and fostering partnerships between the university and public schools. Thus, the impacts of the study are presented as concrete and direct, while also pointing to the potential for expansion to other territories and populations, consolidating the social, cultural, and academic relevance of the research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	16
2.1 Histórico recente sobre alfabetização.....	17
2.2 Políticas do governo federal voltadas para a alfabetização.....	23
3 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	33
3.1 Concepções sobre alfabetização e letramento em Magda Soares.....	33
3.2 Formação docente voltada para a área de alfabetização.....	40
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	49
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	51
5.1 Dados da pesquisa exploratória.....	52
5.2 Categorização das Produções do CONBALF.....	112
5.3 Analisando as Concepções de Alfabetização e Letramento em Magda Soares no CONBALF	113
5.4 Analisando as políticas públicas de formação de professores e as ações voltadas para alfabetização no CONBALF	114
5.5 Analisando as práticas de alfabetização dos professores no CONBALF	116
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PRODUTO EDUCACIONAL.....	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar ainda tem sido um grande desafio enfrentado pelos professores das escolas públicas brasileiras. Pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2023, demonstram que 56% das crianças das escolas públicas foram alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Ainda que esta última pesquisa aponta um crescente em relação aos anos anteriores, sabe-se que o processo de alfabetização no Brasil ainda tem se mostrado frustrante em diversas outras pesquisas relacionadas à avaliação da educação, como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Moraes (2012) e Soares (2018) que evidenciaram as dificuldades dos estudantes brasileiros em relação ao domínio da língua portuguesa e da matemática, bem como as limitações das instituições de ensino no processo de alfabetização dos alunos.

O processo de alfabetização de uma criança é influenciado por uma série de fatores, que podem tanto contribuir para o seu sucesso quanto para o seu fracasso. Dentre esses fatores, destacam-se os aspectos socioeconômicos, culturais, motivacionais, familiares e regionais, entre outros. Além disso, o conteúdo educacional em si desempenha um papel fundamental, sendo necessário realizar estudos que busquem promover mudanças significativas no cenário educacional. Soares (2020) em seu livro “*Alfaletrar*”, ensina que a criança está inserida em uma sociedade grafocêntrica e que assim ela vai aprendendo a ler e escrever antes mesmo de entrar para a escola, pois o meio social, cultural e familiar tem grande influência no processo. Logo, vai progredindo no processo cognitivo associado ao processo sistemático escolar e compreende a escrita alfabética até se apropriar do princípio alfabético. É neste viés que segundo a autora alfabetizar não é apenas saber ler e escrever e não acontece somente com a entrada da criança na escola. Para Soares é necessário que haja todo um processo, levando em consideração o conhecimento de mundo que a criança traz consigo.

Sabe-se que estar alfabetizado é condição essencial para que a criança possa desvendar o mundo a sua volta e exercer a cidadania. Por isso, partindo desse pressuposto, é fundamental que os professores alfabetizadores compreendam previamente o conceito de alfabetização, para que não adotem métodos errôneos ao alfabetizar. O que poderá diminuir o significado da leitura e da escrita para a criança. Para Soares (2004, p. 16) “Alfabetizar é ir além de um código gráfico”. Em síntese, o

que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.

É neste sentido que Magda Soares, uma das autoras mais importantes no contexto nacional em alfabetização, argumenta que a questão central sobre alfabetização não é apenas na escolha do método, já que cada método enfatiza aspectos diferentes e necessários no ensino. O verdadeiro desafio é entender a complexidade do processo de alfabetização, pois adotar um único método não permite essa compreensão completa. A autora sugere que, ao invés de procurar um método específico para alfabetização, se busque uma alfabetização com método. Soares (2004) afirma que, é essencial reavaliar e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, para que eles possam lidar de forma eficaz com o problema persistente de fracasso escolar no aprendizado da leitura e escrita nas escolas brasileiras.

Por essa razão é fundamental que o professor alfabetizador busque se apropriar de conhecimentos que possam lhe proporcionar estratégias de ensino que irão contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos que se encontram na fase inicial da alfabetização. Pois segundo Tardif (2012, p. 33), “o conhecimento docente é composto por diversos saberes oriundos de diversas fontes, incluindo saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experiências”.

Contudo, a formação inicial não é suficiente para garantir a excelência no exercício da docência, pela complexidade que é a ação docente. Os professores precisam buscar a formação continuada e revisitar seus conhecimentos à medida que adquirem experiência profissional, reavaliando e aprimorando suas práticas pedagógicas, como observado por Libâneo (2004).

Por essa razão, diante de todas as dificuldades que vêm sendo enfrentadas pelos professores e alunos das escolas públicas brasileiras durante o processo de alfabetização, é primordial refletir sobre o preparo dos professores alfabetizadores para atuação em sala de aula partindo da presunção que o trabalho do professor alfabetizador não se limita apenas a um conjunto de competências e habilidades técnicas, mas também de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, como enfatiza Tardif (2012).

Nesse viés, após seis anos de atuação como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino do sul de Minas Gerais, foi possível observar diferenças

significativas entre a prática de uma professora iniciante e a de uma profissional que, ao longo do tempo, adquiriu conhecimentos, vivências e experiências, consolidando práticas pedagógicas mais eficazes. Ao longo desse período, a experiência acumulada não contribuiu apenas para o aprimoramento das abordagens pedagógicas, mas também gerou questionamentos sobre as metodologias utilizadas. Esses questionamentos evidenciaram a importância da formação continuada e destacaram os desafios específicos da fase da alfabetização, destacando a necessidade de constante reflexão sobre as práticas educacionais para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

E ao pensar nas concepções de alfabetização, nas formas e métodos de alfabetizar e nas dificuldades que nós professores ainda temos enfrentado na sala de aula foi possível salientar a importância do processo de formação dos professores alfabetizadores. Que deve ser planejado ao longo de sua carreira de forma contínua e dinâmica. Sendo assim, a inquietação do professor e seu desejo de sempre aprender devem ser orientados como afirma Freire (1996) apontando que o ato de ensinar constitui-se como um processo contínuo de buscas e questionamentos, no qual o educador, ao invés de ser apenas um transmissor de saberes, se posiciona como um pesquisador. Esse papel de pesquisador envolve momentos constantes de reflexão e investigação sobre a própria prática pedagógica. Assim, o professor é desafiado a se reinventar, a revisitar suas metodologias e a buscar novas abordagens educacionais, promovendo uma educação dinâmica e adaptativa.

Considerando todos esses aspectos, o professor alfabetizador deve compreender o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da criança na fase de alfabetização, a fim de saber como intervir e mediar esse processo de maneira adequada. E para que isso aconteça, é fundamental reconhecer que a teoria deve estar estreitamente vinculada à prática, e que essa integração só é possível por meio da vivência cotidiana, a qual exige a reflexão constante sobre as concepções e práticas de alfabetização.

Considerando a urgência em superar os desafios históricos da alfabetização nas escolas públicas e as inquietações despertadas por minha trajetória de seis anos como professora alfabetizadora, compreendo ser fundamental analisar as produções científicas que orientam os saberes e fazeres docentes na atualidade. A partir da articulação entre o referencial teórico de Magda Soares e o levantamento dos debates recentes promovidos no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), esta dissertação buscou oferecer subsídios para uma prática pedagógica que integre a técnica à função social da escrita.

Dessa forma, com o intuito de sistematizar essa investigação e fundamentar a elaboração de uma proposta de intervenção que contribua para a formação continuada e o desenvolvimento integral dos alunos, os objetivos que norteiam esta dissertação são: Analisar as contribuições dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), nas edições de 2021, 2023 e 2025, para a compreensão das questões contemporâneas de alfabetização e letramento, tomando como referencial teórico e metodológico a obra "*Alfaletrar*", de Magda Soares. E para alcançar o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos: Realizou-se um levantamento sistemático nos anais do CONBALF (2021, 2023 e 2025), mapeando e analisando as produções selecionadas a partir de três eixos fundamentais, e elaboração de um produto educacional.

Com o intuito de organizar o percurso investigativo, esta dissertação encontra-se estruturada em sete seções principais. Além desta introdução, a Seção 2, intitulada "Alfabetização no Contexto Educacional Brasileiro", examina o panorama histórico recente e os marcos legais e políticas públicas que moldaram a trajetória da alfabetização no país. A Seção 3, "Concepções sobre Alfabetização e Letramento e a Formação Docente", aprofunda as contribuições teóricas fundamentais de Magda Soares, discutindo conceitos como a consciência fonológica e a indissociabilidade entre alfabetizar e letrar, além de abordar a relevância da formação profissional específica para o exercício da docência nesta etapa.

Na sequência, a Seção 4 detalha os "Caminhos Metodológicos", caracterizando a pesquisa como de natureza qualitativa e de revisão bibliográfica, fundamentada no levantamento de dados das edições de 2021, 2023 e 2025 do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF). A Seção 5, "Apresentação dos Dados", constitui o núcleo analítico do trabalho, onde são categorizadas e discutidas as produções científicas selecionadas, estabelecendo um diálogo entre as discussões recentes do congresso e o referencial teórico adotado.

Por fim, a Seção 6 apresenta a "Proposta de Intervenção – Produto Educacional", detalhando a estruturação do curso de formação continuada intitulado "Alfaletrar na Prática: Saberes e Fazeres Docentes", planejado para apoiar o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores. O trabalho encerra-se com as Considerações Finais na Seção 7, que sintetizam as reflexões sobre as contribuições do CONBALF, o legado de Magda Soares e o papel transformador do professor no combate ao analfabetismo funcional no Brasil.

2 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A alfabetização tem ocupado papel central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir do final do século XX, quando se intensificaram os debates sobre qualidade da educação, equidade de acesso e aprendizagem efetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta seção tem como objetivo examinar a alfabetização dentro do contexto educacional brasileiro, abordando tanto os marcos legais quanto as principais políticas públicas que moldaram sua trajetória nas últimas décadas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) redefiniu a estrutura da educação básica, introduzindo mudanças significativas na organização dos ciclos de ensino e no papel da alfabetização nos anos iniciais. Um dos marcos dessa reorganização foi a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão de crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino. Essa mudança exigiu adaptações curriculares e metodológicas, ampliando o compromisso da escola com a alfabetização desde o início da escolaridade obrigatória, além de uma reconfiguração no ciclo de alfabetização, que passou a abranger os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco na aprendizagem da leitura e escrita.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em suas versões de 2001 e 2014, reforçaram a importância da alfabetização na idade certa, estabelecendo metas específicas para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme a Meta 5. Além disso, foi implementado o Pró-Letramento em 2007 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que desde 2012 tem promovido a formação continuada de professores alfabetizadores, a distribuição de materiais pedagógicos e a implementação de sistemas de avaliação, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). E, mais recentemente, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi implantada, demonstrando os esforços para institucionalizar práticas que garantam a alfabetização de qualidade em todo o país.

No contexto municipal, o município de Lavras, localizado no sul de Minas Gerais, tem implementado políticas educacionais voltadas ao fortalecimento da alfabetização. A Secretaria Municipal de Educação (SME) adota estratégias que incluem a utilização de materiais pedagógicos específicos, como apostilas, ao mesmo tempo em que promove a autonomia docente, possibilitando aos professores a adaptação de suas práticas às necessidades dos alunos. As ações desenvolvidas pela SME buscam alinhamento com as

diretrizes estaduais e federais, em regime de colaboração, de modo a assegurar uma abordagem integrada no processo de alfabetização. No que se refere à formação continuada, o município participa de propostas formativas ofertadas pelas esferas estadual e federal, complementadas por semanas de formação realizadas no início do ano letivo, com a participação de profissionais externos, bem como por momentos formativos no âmbito dos encontros de planejamento pedagógico das unidades escolares.

Nesta seção será possível fazer uma análise do percurso da alfabetização no Brasil, destacando como a alfabetização sempre esteve ligada a interesses políticos e econômicos, e como os métodos de ensino evoluíram (e, por vezes, involuíram) ao longo do tempo. Conforme enfatizado por Soares (2003), em sua obra alfabetização e letramento, onde a autora acredita que os métodos puramente fônicos e desvinculados das práticas de leitura e escrita é um retrocesso por negligenciar a dimensão social e cultural do letramento, focando apenas na decodificação. E ainda sentido, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), também acreditam que a pedagogia focada nos métodos e que desconsidera o processo ativo de construção do conhecimento da criança seja uma involução pedagógica.

Nesse sentido, para superar o ciclo de "evolução e involução" e compreender o estado atual do ensino no país, é essencial adotar uma visão integrada entre os marcos legais, as políticas públicas nacionais e as ações locais. Pois esta visão permite compreender os avanços, os desafios e as perspectivas da alfabetização no Brasil contemporâneo.

2.1 Histórico recente sobre alfabetização

Nas últimas décadas, a alfabetização ganhou centralidade no debate educacional brasileiro, refletindo mudanças significativas no entendimento sobre o direito à educação e no papel da escola na promoção da aprendizagem. A trajetória da alfabetização no Brasil tem sido marcada por avanços legislativos, políticas públicas e transformações curriculares, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Essa legislação redefiniu a estrutura da educação básica e consolidou os anos iniciais do Ensino Fundamental como etapa fundamental para o processo de alfabetização.

Uma breve análise pela história da educação brasileira, nos mostra alguns marcos fundamentais para a compreensão da alfabetização no país. No Período Colonial e Império (até 1889), a Companhia de Jesus detinha o monopólio da educação no Brasil (até 1759). Com a expulsão dos jesuítas, o Estado português assumiu a responsabilidade pela catequização e foram criadas as Aulas Régias. Nesse período, a alfabetização era realizada com o catecismo de Montpelier, buscando apagar as influências jesuíticas. Contudo, havia uma grande escassez de professores, materiais e mobiliário adequado, o que levava os educadores a improvisarem, resultando em uma grande diversidade de materiais e na necessidade de uniformizar o ensino. As turmas eram heterogêneas em idade, e a maioria dos alunos vinha da população livre.

No Império, destacaram-se três métodos de alfabetização, sendo eles: o método individual, onde o professor atendia cada aluno separadamente, enquanto os demais esperavam em silêncio. Isso exigia o uso de medidas disciplinares, como a palmatória. A escrita era praticada com lápis e, posteriormente, com pena e tinta, começando pelas letras manuscritas e depois as de imprensa. O método Simultâneo ou Lancaster, foi criado na Inglaterra no final do século XVIII. Esse método buscava alfabetizar de forma rápida e abrangente e consistia na utilização de alunos "monitores" (os mais avançados) para instruir seus colegas simultaneamente. Embora tenha sido amplamente difundido, também foi abandonado. O Método Castilho, que foi popular entre 1850 e 1870, propunha um currículo amplo, combatendo o ensino individual e valorizando o ritmo, palmas e canto. No entanto, não se propunha a ensinar a escrever, exigindo que o professor recorresse a outras metodologias para o ensino da escrita. Posteriormente, nas últimas décadas do Império, novas ideias surgiram, como a proposta de João de Deus, que defendia um ensino de leitura intuitivo, partindo do significado da palavra (alfabetização analítica) em vez da silabação. Essa abordagem demandava a formação de professores, e o cenário educacional era marcado por diversas iniciativas e disputas políticas.

Com a Proclamação da República (1889-1930), a alfabetização tornou-se uma preocupação central, vista como estratégica para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. A modernização da nação exigia um novo modelo escolar, e o Brasil buscou inspiração em modelos europeus e americanos. Esse período marcou a “metodização do ensino da leitura”, caracterizado pelo uso de métodos de marcha sintética, que partiam de unidades menores para as maiores da língua. Nessa época os principais métodos sintéticos eram: método alfabético (ou soletração alfabética), que iniciava pelo

ensino dos nomes e formas das letras. O método fônico, que partia dos sons correspondentes às letras e o método silábico, que partia da unidade silábica. Sendo assim, a escrita se resumia à caligrafia e ortografia, ensinadas por cópia, ditados e formação de frases, com foco no desenho correto das letras.

A partir da década de 1890, especialmente em São Paulo, o método analítico ganhou força, defendendo que o ensino da leitura deveria começar pelo "todo" (palavra, sentença ou historieta) para depois analisar suas partes. Esse período, até meados da década de 1920, foi marcado pela disputa entre os métodos analítico e sintético. E a escrita continuava focada no aperfeiçoamento do desenho da letra por meio de treino e cópias.

Em 1920 a 1971, ocorreu o impacto da Escola Nova e a influência da Psicologia. Esse período foi marcado por um crescimento populacional e industrial, o que exigiu a ampliação das escolas e mudanças nas práticas educacionais. O movimento da Escola Nova, com expoentes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, trouxe uma nova perspectiva, vendo a criança como ser ativo e a escola como espaço de aprendizagens culturais, sociais e políticas. A influência da psicologia americana, especialmente de Lourenço Filho, levou a uma abordagem psicotécnica da alfabetização, com testes de aptidão (como os testes de ABC) e cartilhas. Esse momento é caracterizado pela sobreposição das questões psicológicas sobre as didáticas, e pelo crescimento dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos ou vice-versa), considerados mais eficazes.

Entre os anos de 1964 e 1980, período marcado pela Ditadura Militar e pelo início do processo de redemocratização no Brasil, a política educacional passou por transformações significativas, especialmente no campo da alfabetização de jovens e adultos. Um marco importante ocorreu em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu princípios legais para a organização da educação brasileira. Nessa mesma década, o direito ao voto foi condicionado à alfabetização, o que motivou a criação de diversos programas voltados à erradicação do analfabetismo. Nesse contexto, as propostas pedagógicas de Paulo Freire ganharam notoriedade. Seus “círculos de cultura”, fundamentados na concepção do homem como um ser histórico, dialógico e crítico, propunham uma alfabetização libertadora e transformadora. No entanto, com o endurecimento do regime militar nos anos 1970, as ideias de Freire foram censuradas e substituídas por abordagens tecnicistas. Em 1967, foi

criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), implementado efetivamente a partir de 1970, com o objetivo de alfabetizar a população adulta em larga escala.

Inspirado pelas concepções behavioristas de B.F. Skinner e pela Teoria do Capital Humano, o Mobral refletia uma política educacional voltada para a produtividade e eficiência, priorizando a formação técnica em detrimento de uma educação crítica. O professor era visto como um transmissor de conteúdos, e o aluno, como um receptor passivo. Apesar da promessa de erradicar o analfabetismo em dez anos, o programa não alcançou seus objetivos: ao final da década de 1970, cerca de 40% da população com 15 anos ou mais permanecia analfabeta.

Posteriormente, já nos anos 1980, o país passou por um processo de transição pedagógica, com a introdução de abordagens construtivistas, em oposição ao tecnicismo do período anterior. Nesse sentido, a década de 1980 trouxe a redemocratização do país, culminando na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do estado e da família, visando ao desenvolvimento integral da pessoa e ao exercício da cidadania.

A Constituição também previu a criação de um Plano Nacional de Educação decenal para erradicar o analfabetismo. Esse período marcou o quarto momento da alfabetização, denominado de “construtivismo e desmetodização” por Mortatti (2006). O construtivismo, com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ganhou hegemonia nas políticas públicas de alfabetização, especialmente na década de 1990 e nos anos 2000, impulsionado pelo movimento “Educação para Todos” da UNESCO e outros organismos internacionais. A Declaração de Educação para Todos enfatizou a leitura, escrita e oralidade como objetivos essenciais da aprendizagem.

Em 1996, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que reconhece a educação como um direito fundamental para a formação integral do indivíduo e para sua inserção no trabalho e em estudos posteriores. No governo de Fernando Collor de Mello, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), que, apesar do discurso, não apresentou resultados satisfatórios na garantia do direito à alfabetização. Nos anos 2000, o Brasil começou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e aprovou o Plano Nacional de Educação (2001), que previa a extinção das classes de alfabetização e a inclusão das crianças no ensino fundamental de 9 anos.

No governo Lula (2003-2010), foram lançados o Pró-Letramento (2005), um programa de formação continuada para professores focado em leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, e a Provinha Brasil (2007). Já no governo Dilma Rousseff, em 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que abrangia formação de professores, avaliação pelo INEP e apoio gerencial aos estados e municípios. Em 2013, ocorreu a primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no PNAIC. Os resultados de 2014 mostraram que apenas 10% dos estudantes avaliados em leitura alcançaram o nível 4 de proficiência, subindo para 13% em 2016. Isso demonstrou a necessidade contínua de fortalecer as políticas públicas de alfabetização. Posteriormente, na gestão de Jair Bolsonaro, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022), que se baseia em evidências científicas das ciências cognitivas e neurociências, enfatizando a eficácia do método fônico.

Em síntese, a história da alfabetização no Brasil é um campo dinâmico, marcado por tensões políticas e econômicas, diferentes concepções pedagógicas e uma busca constante por métodos e políticas que garantam o acesso e a qualidade da leitura e escrita para todos os cidadãos. Contudo é um processo lento e não linear, conforme pôde ser observado diante a história da alfabetização no Brasil.

Nesse contexto, observou-se que a abordagem pedagógica da alfabetização passou por uma evolução substancial, transitando de um modelo historicamente centrado na decodificação de fonemas para uma metodologia mais abrangente. Esta nova perspectiva valoriza o contexto do texto e as experiências prévias do estudante no processo de aprendizagem. Contudo, apesar de uma expansão no acesso à educação no Brasil a partir da década de 1990, ainda persistem desafios notórios relativos à qualidade do ensino. Tais desafios se manifestam em indicadores preocupantes, como as altas taxas de evasão escolar e a acentuada distorção idade-série.

Esse cenário contribui para a consolidação do fenômeno conhecido como “analfabetismo funcional”, no qual os indivíduos não desenvolvem um nível de leitura e escrita que lhes permita responder às demandas sociais cotidianas ou exercer plenamente a cidadania. Dados estatísticos reforçam a gravidade do cenário: uma avaliação do INEP (SAEB, 2021) indicou que 56,4% dos estudantes ao final do 2º ano do Ensino Fundamental não haviam atingido o nível considerado alfabetizado. No panorama internacional, o desempenho brasileiro também se mostrou aquém do esperado, com o país superando apenas cinco das 65 nações avaliadas no PIRLS de 2023. Diante dessa realidade, a

legislação vigente no país estabelece o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, recomendando que as bases para esse desenvolvimento sejam lançadas ainda na pré-escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) em seu artigo art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sendo assim, o art. 1º da LDB representa uma concepção ampliada e democrática de educação, ao reconhecê-la como um processo formativo que transcende os limites da escola. Afirmando que a educação se desenvolve não apenas nas instituições de ensino, mas também na família, no trabalho, nas manifestações culturais e na convivência social. Sendo assim, a lei valoriza os múltiplos espaços e experiências que contribuem para a formação do sujeito.

Nesse intuito essa abordagem rompe com uma visão restrita e tradicional da educação como algo exclusivo do ambiente escolar, reconhecendo o papel das práticas sociais, culturais e comunitárias na construção do conhecimento e da cidadania. Ou seja, o art. 1º da LDB reforça a importância de uma educação integral e contextualizada, que considere as diferentes dimensões da vida humana no processo de aprendizagem.

Nesse viés, no que diz respeito ao conceito de educação, o autor Libâneo afirma que

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais, estéticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais (Libâneo, 2017, p. 21).

Logo, o autor reflete uma concepção abrangente e formativa de educação, que vai além da mera instrução escolar e abarca o desenvolvimento integral do ser humano. Destacando que a educação envolve dimensões físicas, morais, intelectuais e estéticas, evidenciando seu caráter multidimensional, que visa a formação da personalidade em sua totalidade. Assim, a educação é compreendida como um fenômeno social e político, responsável por formar sujeitos capazes de atuar criticamente em seu meio.

Contudo, o art. 22 da LDB, diz que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Definindo com clareza as finalidades da educação básica e evidenciando seu papel essencial na formação integral do indivíduo. Apontando para uma formação que articula saberes, valores e competências, preparando o sujeito para atuar de maneira crítica e participativa na sociedade. Dessa forma, a educação básica é concebida como um direito fundamental, com função social e emancipadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Nessa perspectiva e no que se refere à educação básica, Libâneo (2017, p. 36) diz que, “o ensino básico é um direito fundamental de todos os brasileiros e um dever do estado para com a sociedade, cabendo-lhe a responsabilidade de assegurar a escolarização da população.” Essa afirmativa de Libâneo reafirma um dos princípios centrais da Constituição Federal de 1988 e da LDB/96: a educação básica como direito público subjetivo. E destaca a responsabilidade do estado em garantir esse direito. O que inclui a oferta de infraestrutura adequada, profissionais qualificados, currículo coerente e políticas públicas que promovam equidade e qualidade no ensino. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação básica é um instrumento essencial de justiça social e desenvolvimento humano.

2.2 Políticas recentes do governo federal voltadas para a alfabetização

A alfabetização, enquanto pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social, tem sido historicamente um campo de atenção e intervenção por parte do governo federal brasileiro. As políticas educacionais, ao longo das últimas décadas, buscaram responder aos desafios e demandas da sociedade, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas primeiras etapas da educação básica. Esta seção se propõe a apresentar as principais políticas e programas recentes implementados pelo governo federal com foco na alfabetização, abordando suas estratégias, impactos e desafios. Serão examinados os investimentos em materiais pedagógicos, os programas de formação continuada de professores e os sistemas de avaliação, elementos cruciais para a compreensão do panorama atual da alfabetização no Brasil.

Um dos pilares das políticas federais de alfabetização tem sido a garantia de acesso a materiais pedagógicos de qualidade e a estruturação das bibliotecas escolares. A necessidade de legislar sobre as políticas do livro didático levou à criação do Instituto Nacional do Livro, por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Por isso, é

considerado um dos programas mais antigos do Ministério da Educação (MEC). Em 1971, instituiu-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), reformulado em 1985, quando se tornou o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com várias mudanças, como professores sendo responsáveis pelas escolhas dos livros didáticos, extensão da oferta dos livros para escolas públicas, entre outros.

Conforme o Decreto nº 12.021/2024, que alterou o Decreto nº 9.099/2017, os objetivos do PNLD são: aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Historicamente, o governo tem atuado na distribuição de livros didáticos e literários que apoiam o processo de alfabetização. Por isso, o PNLD é destinado à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. E sua adesão é realizada por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo.

O programa funciona por meio de ações coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE organiza e apoia a inscrição de obras didáticas e o processo de montagem dos acervos, além de controlar a qualidade da produção dos materiais e monitorar o programa junto às redes de ensino. Vale ressaltar que o programa compõe a meta 7, qualidade da educação, do Plano Nacional de Educação (PNE).

Essa é uma iniciativa que visa munir as escolas com recursos que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula, promovendo a leitura e a escrita desde cedo. Pois a existência de uma biblioteca escolar bem equipada e acessível é fundamental para oferecer um ambiente rico em estímulos e oportunidades para o desenvolvimento da cultura letrada dos estudantes, indo além do material didático tradicional e fomentando o prazer pela leitura.

Outro fator importante e que tem relação com as políticas do governo federal voltadas para alfabetização, é a formação continuada de professores. Reconhecendo que a qualificação docente é determinante para o sucesso do processo. Diversos programas federais foram instituídos com o objetivo de aprimorar os saberes docentes e as práticas pedagógicas dos alfabetizadores.

O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) foi uma iniciativa do MEC em 2001 para requalificar professores alfabetizadores, baseada em uma nova compreensão do processo de alfabetização como construção ativa do aluno, visando superar o histórico fracasso escolar e a “cultura da reprovação” por meio de formação docente continuada, materiais específicos e uma metodologia focada na resolução de problemas, promovendo o direito de todos os alunos à alfabetização. O Objetivo Central do programa era desenvolver as competências profissionais necessárias para todo professor que ensina a ler e escrever. E se justificava pela necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização desenvolvido nas últimas duas décadas.

Nesse viés, houve uma “mudança de paradigma na alfabetização” nas últimas duas décadas, impulsionada por pesquisas como a coordenada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (*Psicogênese da língua escrita*, 1985). Essa mudança revelou que o conhecimento em psicologia, psicolinguística e sociolinguística, por si só, não era suficiente para transformar a prática escolar, sendo necessário produzir conhecimento específico em didática.

A escola brasileira, historicamente, tem falhado em garantir a alfabetização a todos os alunos, e a responsabilidade pelo fracasso era frequentemente atribuída aos próprios alunos ou às suas condições de vida, baseada em teorias do déficit cognitivo e/ou da carência cultural. No entanto, era notório que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita era o mesmo para indivíduos de diferentes classes sociais, sendo que havia diferenças nas experiências prévias com práticas sociais de leitura e escrita. Sendo que a alfabetização não é um processo de memorização, mas de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita. Ou seja, o aprendizado requer procedimentos de análise da língua escrita e a compreensão das regras de geração do sistema de escrita.

Por isso, o programa buscou superar a cultura escolar da repetência e reprovação, que naturaliza o fracasso e muitas vezes identificou “qualidade de ensino” com altos índices de reprovação. E foi destinado a professores que ensinavam a ler e escrever na

Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças quanto jovens e adultos, sendo também aberto a outros profissionais da educação que desejavam aprofundar seus conhecimentos no período de alfabetização.

O programa abordava como ocorrem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar situações didáticas adequadas às necessidades dos alunos, pautadas no modelo metodológico de resolução de problemas, as questões didáticas que permeiam a gestão da sala de aula, como a construção da autonomia intelectual, atendimento à diversidade, interação, organização de tempo e espaço, e seleção de materiais.

O programa é foi dividido em módulos, e contemplou os seguintes assuntos: módulo 1-abordava fundamentos sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita e didática da alfabetização; os módulos 2 e 3 focaram em propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo 2 mais voltado para situações didáticas e o módulo 3 para outros conteúdos de língua portuguesa. As unidades contavam com atividades permanentes como a leitura compartilhada de textos literários, rede de ideias e trabalho pessoal, além de atividades que tematizam a prática dos professores e o planejamento de propostas de ensino. A metodologia contempla atividades de formação que buscam a ampliação do conhecimento dos professores sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. E apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema, como análise de produções de alunos e simulação e planejamento de situações didáticas.

O programa ainda dispõe de materiais escritos (documento de apresentação, guia de orientações metodológicas, guia do formador, coletâneas de textos, fichário/caderno de registros, catálogo de resenhas e manual). Além de 30 programas de vídeo produzidos especialmente para o curso, que abordavam situações didáticas e processos de aprendizagem. Estes apresentaram 14 professoras de escolas públicas e seus alunos, que constituem o "Grupo-referência do Programa".

A implementação do PROFA pressupunha um termo de cooperação técnica entre o MEC e instituições interessadas (secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério, ONGs). Além do mais, o MEC disponibilizou kit de materiais, orientou na seleção e a formar os formadores, disponibilizou instrumentos de avaliação e definiu critérios para a certificação. O programa visou instaurar uma cultura escolar centrada no direito do aluno a aprender e no direito do professor a aprender a ensinar. Para isso, era

indispensável que as instituições formadoras preparem o professor para encarar os alunos como capazes de aprender, utilizar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem e planejar atividades desafiadoras.

O Pró-Letramento (Programa de Apoio à Alfabetização e Letramento), também foi uma iniciativa importante realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e universidades parceiras. E contou com a adesão de estados e municípios que buscou capacitar os professores para o ensino da leitura e da escrita. Trata-se de um programa de formação continuada de professores para aprimorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o MEC, o programa foi criado em 2005 e já qualificou mais de 254 mil professores. E entre os objetivos centrais do programa estavam: melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental; oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas. O público-alvo seria todos os professores que estivessem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Na perspectiva do MEC, a formação continuada era uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não sendo apenas uma ação compensatória para fragilidades da formação inicial. Pois, o conhecimento inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender à mobilidade, complexidade e diversidade das situações. Permitindo que os professores desenvolvam uma atitude investigativa e reflexiva, considerando a atividade profissional um campo de produção do conhecimento. Logo, valorizar as experiências, reflexões teóricas e saberes da prática do professor, permite que estes possam atribuir novos significados às suas práticas pedagógicas e enfrentar dificuldades.

A adesão ao programa era de responsabilidade da Secretaria de Educação por meio do PDDE Interativo. O material do programa foi elaborado por dez universidades e estava

dividido em dois volumes: Alfabetização, Linguagem e Matemática. O volume de Alfabetização e Linguagem possui oito fascículos, abordando temas como capacidades linguísticas, avaliação, organização do tempo pedagógico, biblioteca escolar, o lúdico, o livro didático e modos de falar/escrever. E o volume de Matemática também possui oito fascículos, cobrindo temas como números naturais, operações, espaço e forma, frações, grandezas e medidas, tratamento da informação, resolução de problemas e avaliação da aprendizagem em matemática.

Mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se destacou ao promover a articulação entre união, estados e municípios para garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, oferecendo formação continuada e materiais específicos. Desde que foi instituído, em 2013, o PNAIC já formou mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de um milhão de professores alfabetizadores, distribuídos pelos 5.570 municípios do país.

O programa buscou diminuir os índices de analfabetismo no país, além de ser um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. Isso implicou em uma articulação entre todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo.

O PNAIC demonstrou um alinhamento com a perspectiva de que a alfabetização deve ser um processo contínuo e bem estruturado desde os primeiros anos. Segundo a coordenação-geral de ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, “o processo de alfabetização deve ser iniciado ainda no primeiro ano”, e a idade limite para que a criança esteja plenamente alfabetizada é aos oito anos. Essa diretriz enfatiza a responsabilidade das redes de ensino e dos professores em não adiar a garantia desse direito, organizando um ciclo de alfabetização que se inicia aos seis anos, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

A expectativa do MEC é que, com um trabalho consistente no primeiro e segundo anos, a criança possa consolidar os conhecimentos do sistema de alfabetização de leitura e escrita até os oito anos de idade. E alerta para os riscos de defasagem caso o ensino não seja eficaz. Reforçando a urgência e a importância de intervenções pedagógicas qualificadas desde o início do percurso escolar.

Atualmente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), e busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. A elaboração da PNA surge como um esforço do MEC para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. E pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país.

Nesse sentido, a PNA instituiu 13 artigos, a fim de explicitar as principais ações a serem desenvolvidas, sendo eles:

Art. 1º: A alfabetização no Brasil deverá ter como base evidências científicas.

Art.2º: A PNA traz definições precisas, o que evita um debate sério sobre o conceito de alfabetização.

Art. 3º- Princípios: Respeito aos entes federativos e adesão voluntária; fundamentação em ciências cognitivas; literacia e numeracia; centralidade do ensino da família na alfabetização; e a alfabetização como instrumento de superação da vulnerabilidade social.

Art.4º- Objetivos: Promover a cidadania por meio da alfabetização; elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem; e buscar antecipar e alcançar as metas 5 e 9 do PNE.

Art. 5º- Diretrizes: estímulos aos hábitos de leitura e escrita; priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental; integração de práticas motoras e expressões artísticas; respeito às particularidades das modalidades especializadas; e valorização do professor alfabetizador.

Art. 6º e 7º - Público-alvo e Agentes: crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público beneficiado; jovens e adultos, alunos das modalidades especializadas e qualquer estudante com dificuldade de alfabetização também estão contemplados, são agentes os professores, gestores educacionais, instituições do ensino, famílias e integrantes da sociedade civil.

Art. 8º e 9º: A PNA será implementada por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos; uma boa gestão pública deverá contar com indicadores e monitoramento, para aferir resultados e valorizar o dinheiro do contribuinte.

Art. 10 ao 13: O Ministério da Educação coordena as ações definidas da PNA, podendo oferecer assistência técnica e financeira aos entes federativos (Brasil, 2019).

Em síntese, a PNA é uma política abrangente e estruturada que visa aprimorar a alfabetização no Brasil através de uma abordagem científica, focada na qualidade, na inclusão e na participação de diversos atores sociais, com especial atenção à primeira infância e aos anos iniciais do ensino fundamental, e com um sistema de monitoramento e coordenação centralizada para garantir sua efetividade.

Ainda no sentido das políticas de alfabetização instituídas pelo governo federal, em junho de 2023, foi criado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Trata-se de uma política pública articulada entre a União, Estados, o Distrito Federal e os municípios. A meta principal do programa é ambiciosa: garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao concluir o 2º ano do Ensino Fundamental. Ademais, busca reforçar a importância da formação docente e integrar as ações e metodologias mais eficazes para a alfabetização na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Visando não apenas atualizar os conhecimentos teóricos dos professores, mas também oferecer ferramentas práticas para o dia a dia da sala de aula. Adicionalmente, a iniciativa prevê a recomposição das aprendizagens para todos os alunos do 3º, 4º e 5º ano, com ênfase particular na consolidação das habilidades de leitura e escrita.

É relevante destacar que esta política não preconiza a antecipação de uma instrução formal e sistemática na Educação Infantil. Para esta fase, a orientação é que o trabalho pedagógico se concentre em atividades lúdicas e precursoras da alfabetização, como o reconhecimento de rimas e sons, bem como a identificação de letras e fonemas, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O sucesso de uma política de alfabetização dessa magnitude depende de sua implementação enquanto um processo contínuo e integrado a outras áreas da gestão pública. Para tal, é importante o estabelecimento de mecanismos de gestão transparentes e objetivos, que fomentem a produção de evidências, a melhoria contínua dos materiais de apoio, a implementação de sistemas de avaliação e monitoramento e, de forma central, o aprimoramento e a valorização dos educadores. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tem relação direta com as metas 5 da PNE, criança alfabetizada e com a meta 7, que diz respeito à qualidade da educação básica.

O governo federal também busca avaliar os níveis de aprendizagem das crianças. Estas avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Posto isto, e no que diz respeito aos sistemas de avaliações, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação.

Dados do INEP mostraram que, em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas. E revelou que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permaneceram em níveis insuficientes de leitura, e se encontravam nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8%.

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 foram praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelaram ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo tendo passado por três anos de escolarização, apresentaram níveis de proficiência insuficientes para a idade. A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Inep entre 14 e 25 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes. A ANA deixou de ser aplicada em 2016, sendo substituída pela avaliação do Saeb focada em todas as séries do ensino fundamental.

A análise das políticas governamentais voltadas para a alfabetização demonstrou um esforço contínuo do governo federal em abordar os desafios e promover o avanço da leitura e escrita no Brasil. Desde o fornecimento de materiais pedagógicos até os diversos programas de formação continuada de professores, é possível perceber que a intenção tem

sido equipar tanto alunos quanto educadores com os recursos necessários, buscando garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa.

Este acompanhamento é crucial para identificar lacunas, ajustar estratégias e garantir que os investimentos em alfabetização resultem em melhorias nos índices educacionais do país. Em suma, as políticas federais para a alfabetização representam um conjunto abrangente de ações que visam qualificar o processo de ensino-aprendizagem, fortalecer a prática docente e, em última instância, promover uma sociedade mais letrada e equitativa.

Assim, a Seção 3 (Concepções sobre alfabetização e letramento e a formação docente) exploramos as principais concepções de alfabetização e letramento, distinguindo seus papéis e inter-relações no desenvolvimento integral do aluno. Em seguida, abordamos a importância da formação docente inicial e continuada como pilar para a adoção de práticas pedagógicas eficazes e que respondam às complexidades apresentadas na realidade das escolas públicas.

3 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção abordamos as principais contribuições de Magda Soares para os campos da alfabetização e do letramento e os conceitos centrais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Inicialmente, apresentou-se as concepções de Soares sobre alfabetização, entendida não apenas como a decodificação de símbolos, mas como um processo que envolve a construção de sentidos e a relação com o mundo letrado. Em seguida, discutiu-se a importância de analisar, avaliar e conhecer os métodos de alfabetização, com foco nas abordagens que consideram a criança como protagonista do seu aprendizado e, como esses métodos influenciam a prática pedagógica. Soares enfatiza a importância da consciência fonológica, destacando seu papel fundamental na aquisição da leitura e escrita. Por fim, discutimos a formação docente voltada para a alfabetização, com ênfase na necessidade de um preparo contínuo e reflexivo dos professores para lidar com as especificidades do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A reflexão sobre o processo de alfabetização tem se mostrado fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças no contexto escolar. Magda Soares, uma das principais referências no estudo da educação e da linguagem no Brasil, contribui significativamente para a discussão sobre esses temas, ao abordar as diferenças entre alfabetização e letramento e destacar a importância de uma prática pedagógica que compreenda a alfabetização como um processo de apropriação da escrita, e o letramento como a habilidade de usar a leitura e a escrita de maneira contextualizada e significativa. Além disso, Soares explora conceitos como a consciência fonológica, que se refere à capacidade de perceber e manipular os sons da fala, e como esse elemento é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Neste contexto, é crucial compreender as diferentes concepções sobre os métodos de alfabetização, que buscam alinhar teoria e prática na formação de leitores e escritores competentes.

3.1 Concepções sobre alfabetização e letramento em Magda Soares

Magda Soares ao escrever o livro *Alfabetização e Letramento*, inicia suas contribuições acerca da alfabetização apresentando uma explicação sobre esse processo e

afirma que a alfabetização é uma trajetória contínua, que se estende ao longo de toda a vida da criança e não se limita apenas à aprendizagem da leitura e escrita. Soares (2008, p. 15) afirma que, “Torna-se, por isso aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” Para a autora, a alfabetização é um processo em que a criança representa os fonemas e grafemas, além de ser um processo pelo qual a criança também compreende e se expressa por meio dos códigos escritos. Diante das suas vastas contribuições a respeito da alfabetização, Soares (2008, p. 18) também conclui dizendo que, “Pode-se concluir a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetada.”

Acerca de seus aportes teóricos, a autora relata que os estudos sobre o processo de alfabetização, métodos de alfabetização, consciência fonológica e outros assuntos relacionados ao tema vão começar a surgir no Brasil quando se compreende o processo pelo qual a criança passa. Processo esse que ela explica ser da seguinte forma

Do ponto de vista propriamente linguístico o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 1981). É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas (Soares, 2008, p. 21).

Ou seja, a autora deixa claro que é necessário que a criança compreenda a transposição da fala para escrita para que se componha o ato de escrever e vice-versa para que se compreenda o ato de ler. O que para Magda Soares se caracteriza como um processo complexo. E para que seja possível compreender esse processo realizado pela criança, diversos questionamentos vêm surgindo desde décadas atrás. Nesse sentido, Soares (2008) sempre dizia, o que era uma afirmativa, alfabetização e a questão dos métodos, se tornou uma pergunta: Alfabetização, e a questão dos métodos? Onde a partir de então, segundo a autora passou a surgir as seguintes perguntas: Para alfabetizar quais métodos devem ser usados? Existem métodos? Diante ao surgimento desses questionamentos, a autora explica que

A discussão sobre método de alfabetização é hoje difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema da aprendizagem e da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais tradicionais,

como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não são mais aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado: quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos tradicionais de métodos - sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotam todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se “método” fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas (Soares, 2008, p. 93).

No entanto, frente às explicações de Soares sobre as questões dos métodos para alfabetizar, fica claro que o método não é algo único e engessado, que conduz de forma único o processo de alfabetização. Assim sendo, Soares continua suas explicações acerca dos métodos de alfabetização afirmando que

Um método de alfabetização, será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizam a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as ações e as opções teóricas assumidas (Soares, 2008, p. 93).

Assim sendo, analisando as explicações da autora sobre o que seriam os métodos de alfabetização, é essencial adotarmos um método que busque o verdadeiro sentido da aprendizagem, focando no desenvolvimento dos conceitos e habilidades de uma criança alfabetizada, a partir de uma perspectiva que envolva aspectos psicológicos, linguísticos, sociais e políticos. Pois só a partir de então a criança será capaz de construir seu próprio conhecimento, não sendo passiva apenas a estímulos externos. Soares deixa claro em seus escritos a importância da compreensão de metodologias claras acerca da alfabetização para que não corramos o risco de ampliar o fracasso escolar afirmando que,

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e da leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxa da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, qualquer atividade como atividade intelectual, e qualquer conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura (Soares, 2008, p. 96).

Neste sentido, quando se fala em métodos de alfabetização, Soares (2008) deixa claro que os profissionais da área da educação ou leigos, logo pensam no método silábico, método da palavração, método da sentencição, método global ou em todos eles juntos. Mas, o que mais importa não é o nome que vem sendo dado a eles. E sim, a concepção com que se alfabetiza e o objetivo com o qual se alfabetiza. Nessa vertente, a autora enfatiza a importância de que a alfabetização tenha um olhar atento à seleção dos materiais utilizados nesse processo. Pois esse olhar deve ir além da escolha de materiais que contemplem apenas palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, sendo necessário, também, um exame cuidadoso de recursos que promovam o ensino da relação fonema-grafema. Por fim, a autora esclarece sua concepção de alfabetização, com o objetivo de transformar as relações sociais envolvidas nesse processo, concluindo que

Finalmente, uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo. O próprio contexto em que se alfabetiza é alterado: não a sala de aula, mas o Círculo de Cultura (Soares, 2008, p. 120).

Apesar disso, mesmo diante das claras explicações de Soares (2008) sobre como seria uma concepção correta de alfabetização, e o que seriam e como deveriam ser utilizados os métodos para se alfabetizar, o que se sabe é que a realidade dos processos de alfabetização das escolas brasileiras ainda são outros. E que, mesmo com o passar do tempo, as questões no que dizem respeito à alfabetização e aos métodos de alfabetização ainda se perpetuaram. Magda Soares ao escrever seu Livro, “*Alfabetização: a questão dos métodos*”, diz que “métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita.” Soares (2022, p. 11).

Ou seja, ainda que se mudam os métodos, os nomes ou as concepções, o problema no que diz respeito à alfabetização ainda não foi solucionado. No entanto, um dos questionamentos trazidos pela autora em seu livro como sendo um problema é: O que se ensina primeiro, a ler ou a escrever? O que nos faz perceber o quanto essa questão ainda gera dúvidas e não está clara. Para ajudar a compreender melhor tal situação Soares explica que,

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (Soares, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (Soares, 2022, p. 11).

Portanto, diante ao que nos explica a autora os métodos de alfabetização serão sempre uma questão, porque vão depender da origem do objeto de alfabetização, ou seja, o que se ensina e quando se ensina a língua escrita. Pois, cada método vai privilegiar determinada função, determinada faceta ou pressuposto teórico, deixando de lado os demais que não são necessários àquele momento. Deixando claro, que a busca por um único método não deveria acontecer. Pois no que se refere às questões relacionadas às dificuldades na alfabetização, estas não se resolvem apenas com um ou vários métodos. E sim a partir da compreensão do que é alfabetização e como se dá.

Para Soares (2022) os métodos são um conjunto de procedimentos, que constituem bases teóricas, princípios linguísticos e psicológicos. E que os métodos não atuam de forma autônoma. Necessitando da interação entre o alfabetizador(a) e seus alfabetizados, que se inter-relacionam em situações de aprendizagem coletiva, no contexto escolar de uma determinada comunidade socioeconômica e cultural. Sendo assim, para Soares (2022, p. 20) “métodos não constroem um processo linear, mas, como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade.” Por fim, Soares conclui suas explicações acerca dos métodos de alfabetização enfatizando que há diversos fatores que podem influenciar nas práticas dos métodos de alfabetização, pois

Os métodos que, na concepção adotada neste livro, são, de certa forma, proposições decorrentes de teorias, alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) – afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre (Soares, 2022, p. 20).

Assim sendo, a autora deixa claro que o alfabetizador se distingue por suas características pessoais, como por exemplo: classe social, gênero, idade, experiências profissionais, formação, sendo esta desde a formação inicial e continuada para o processo de alfabetização, entre outras. Ao mesmo tempo que, o alfabetizando, também irá se diferenciar em diversos aspectos e características pessoais, dentre elas: classe social, idade, gênero, personalidade, contexto familiar, comunidade social em que vive, domínio da língua oral e variedade linguística, além da situação de aprendizagem. Onde esta última será coletiva mediante ao convívio com diferentes alfabetizandos que, trazem consigo características pessoais e experiências de aprendizagem anteriores ao processo de alfabetização. Sendo então, necessário por parte do alfabetizador superação e respeito diante a todos esses fatores externos para que a alfabetização por meio dos métodos possa acontecer. Frente a toda essa compreensão, Soares nos recorda que

Métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos (Soares, 2022, p. 20).

Por isso, após todas as explicações dadas pela autora, fica claro que métodos não são a questão para um correto processo de alfabetização. E sim uma das questões do processo inicial da criança na cultura letrada. Ou seja, os métodos irão auxiliar a criança no processo de desenvolvimento de aprendizagem da faceta linguística da alfabetização. E em suas obras a autora ainda deixa claro no que diz respeito às suas explicações sobre alfabetizar com método,

Orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (Soares, 2022, p. 146).

Nesse intuito, alfabetizar com método diz respeito a uma alfabetização bem-sucedida, o que não vai depender de um ou de vários métodos. E sim de uma correta compreensão por parte daqueles que alfabetizam na busca por atividades que possam vir a estimular e orientar de forma correta a aprendizagem da criança, além das mediações, intervenções e adaptações ao real contexto do alfabetizando. Tudo isso deverá acontecer a partir do momento em que o alfabetizador souber os procedimentos corretos a serem utilizados no processo de orientação para alfabetização, como afirma e conclui Soares,

Em uma síntese de conclusão, o argumento central é que, se método é caminho, como dito no primeiro tópico deste capítulo, em direção à criança alfabetizada, e se, para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou alfabetizar com método: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização (Soares, 2022, p. 153).

No entanto, após compreender o que seriam os métodos de alfabetização com base nos embasamentos teóricos de Magda Soares, a autora ligada a este conceito e ao conceito de alfabetização, faz referência a outro importante conceito. O da consciência fonológica, que segundo Soares (2022) é a habilidade de focar os sons das palavras, separando do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que a constituem. Acrescentando que, quando o assunto é alfabetização é preciso que se caracterize os diferentes níveis de consciência fonológica observando o segmento da fala. Pois, cada nível irá contribuir de forma significativa e diferenciada nas etapas do desenvolvimento. E continua suas explicações acerca do tema consciência fonológica dizendo que,

As pesquisas se voltam, porém, para diferentes aspectos da consciência fonológica, que não é um construto unidimensional: envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de “consciência” que demandam. Por complexidade linguística entende-se a dimensão do segmento da fala a que se dirige a atenção: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas. O termo consciência fonológica é muitas vezes usado para designar todos esses níveis, indiferentemente; ao contrário, muito frequentemente se limita o termo a um só nível, tomando-o como sinônimo de consciência fonêmica, apenas (Soares, 2022, p. 74).

Ainda segundo Soares (2022), o conceito de consciência fonológica é algo complexo e tem grandes consequências para o processo de alfabetização. Pois é dividida em diferentes níveis, sendo eles: a consciência da palavra, ou consciência lexical, a consciência de rimas e aliterações e a consciência de sílabas, ou consciência silábica. A autora discorre um pouco mais sobre os níveis da consciência fonológica e seus segmentos, além da consciência de rimas e aliterações e a consciência de sílaba, e explica que,

O desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo

semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala (Soares, 2022, p. 76).

Portanto é possível concluir diante dos escritos deixados pela autora que é fundamental no que diz respeito a questão dos métodos de alfabetização o desenvolvimento síncrono da compreensão da escrita alfabética, da consciência fonológica e o conhecimento das letras desde a educação infantil. Para que seja possível a superação do realismo nominal e o desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações. Para que o alfabetizando seja capaz de evidenciar os sons da fala, diferenciando-os de seus significados.

Em síntese, as concepções de Magda Soares sobre alfabetização e letramento oferecem uma visão abrangente e crítica do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A autora defende que a alfabetização vai além da simples decodificação de palavras, sendo um processo complexo que envolve a construção de significados e a compreensão do mundo letrado. Além disso, Soares propõe uma reflexão crítica sobre os métodos de alfabetização, destacando a importância de uma abordagem que respeite a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e que leve em consideração as especificidades do contexto em que está inserida. E enfoca em suas análises que a consciência fonológica, se revela como um elemento essencial nesse percurso, sendo um pré-requisito para a aquisição da leitura e escrita. Visando a construção de uma educação que não apenas alfabetize, mas também promova o verdadeiro letramento dos indivíduos.

Ao discutir essas questões, a autora também sublinha a necessidade de uma formação docente sólida e contínua, que capacite os educadores a compreenderem a dinâmica do processo de alfabetização e a aplicarem práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização e o letramento em suas múltiplas dimensões. No que tange a alfabetização dos professores alfabetizadores este tema será tratado no próximo item.

3.2 Formação docente voltada para a área de alfabetização

A formação docente voltada para a área de alfabetização, aborda a importância de um processo formativo específico para os educadores que atuam na fase inicial da escolarização. E não se limita apenas a aspectos técnicos, mas envolve uma compreensão profunda das necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos em processo de

alfabetização. Este item busca trazer informações sobre as práticas pedagógicas, os conteúdos teóricos e as metodologias adequadas para promover um ensino eficaz, que favoreça o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira significativa e inclusiva.

A formação continuada dos professores, portanto, se apresenta como um elemento essencial para a qualidade da alfabetização nas escolas, refletindo diretamente no sucesso dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Segundo André (2010), pesquisar o que pensa o professor, sente e faz é muito importante. Mas é necessário dar continuidade nessa investigação para relacionar essas questões, opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos em sala de aula, principalmente no que diz respeito a alfabetização das crianças nas escolas públicas brasileiras.

Nóvoa (2009) argumenta que, embora materiais didáticos e tecnologias sejam importantes, nada substitui um bom professor, pois ele é o elemento insubstituível na promoção das aprendizagens e na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade. Segundo o autor, um professor alfabetizador não deve ser apenas um aplicador de métodos, mas um mediador qualificado das práticas sociais de leitura e escrita.

No entanto é necessário dar continuidade nessa investigação para relacionar essas questões, opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos em sala de aula, principalmente no que diz respeito a alfabetização das crianças nas escolas públicas brasileiras.

Diante das grandes dificuldades e lacunas nos métodos de ensino e alfabetização nas escolas públicas brasileiras, a reflexão sobre a atuação docente tem se tornado uma preocupação constante na prática educativa e no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. O objetivo é conectar a experiência do professor à sua prática pedagógica, de modo a possibilitar a implementação de momentos de formação que estejam integrados a essa prática, funcionando como um complemento e sendo compreendidos como partes indissociáveis. Nesse contexto, Tardif afirma que,

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2002, p. 11).

Nóvoa (2009) corrobora com Tardif nessa perspectiva de que é necessário que a formação docente aconteça “dentro da profissão” e a escola seja um lugar de reflexão. Ou seja, o autor propõe que a formação se organize em torno de estudos aprofundados e casos concretos, especialmente os de insucesso escolar. Sendo assim, a escola deve ser o lugar onde o conhecimento profissional é sistematizado por meio do diálogo entre pares, devolvendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Nessa perspectiva, é importante frisar que o saber parte de relações sociais, onde os professores possuem uma formação comum e trabalham na perspectiva de situações coletivas de trabalho. Segundo Tardif (2002), o saber social está relacionado a um conjunto de sistemas que garantem sua legitimidade. O que não permite que o professor defina em si mesmo o seu próprio saber. E sim, a partir de relações que são complexas entre professor e alunos. No entanto o que ensinar e como ensinar também variam de acordo com as relações sociais e com o tempo, como afirma Tardif,

[...] a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era “verdadeira”, “útil” e “bom” ontem já não é mais hoje (Tardif, 2002, p. 13).

Portanto, os saberes dos professores são na realidade um saber social que se materializa por meio de uma formação, de programas, ou práticas coletivas de uma pedagogia que foi institucionalizada. Mas, são os saberes dos professores que fornecem princípios para enfrentar e solucionar as situações do dia a dia. Situações estas que têm demandado uma constante formação por parte dos professores, seja ela inicial ou continuada. Como afirma Arroyo (2007, p. 195), “saber mais sobre a docência para a qual se prepara seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a confirmação do currículo de formação.”

Por isso, para ensinar são necessários diversos saberes e a associação destes saberes. Sendo estes, os saberes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. No entanto, os saberes disciplinares e curriculares são aqueles produzidos pela comunidade científica. E, os saberes da formação profissional são produzidos pela universidade ou é função do docente se apropriar desses saberes. Enquanto, os saberes experienciais são adquiridos na prática e na experiência. Portanto teoria e prática devem caminhar juntas. Como explica Tardif, em suas contribuições,

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale ao fazer do professor - tal como professor universitário ou pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (Tardif, 2002, p. 234-235).

Nessa vertente, a formação docente está em constante transformação e se relaciona com diversos fatores, sejam estes do conhecimento científico, do saber e do fazer docente e do convívio e relação com os alunos. Que a partir de então, irão construir novos saberes, se mostrando como um círculo dinâmico na carreira docente, compreendendo como afirma Tardif (2014, p. 20) “[...] como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional.” Ou seja, estes saberes dependerão do contexto social do aluno e que por consequência irá refletir nas ações criativas, reflexivas e nas devidas intervenções pedagógicas.

Todas essas afirmativas corroboram para a formação do professor alfabetizador, que segundo Imbernón (2011) deve centrar sua formação no ambiente escolar. Tendo a escola como foco de ação-reflexão-ação. Sendo que esta é considerada uma unidade básica de mudança que preza o desenvolvimento e a melhoria do aluno. Onde, ser professor alfabetizador requer conhecimentos e estudos específicos na área. Como por exemplo, a formação acadêmica, troca entre os pares, o aprendizado envolvido na sala de aula com os alunos e uma constante reflexão sobre o trabalho docente. O que deixa claro que a formação do professor alfabetizador é fundamental para a obtenção e reflexão de suas teorias e práticas alfabetizadoras que acontecem no ambiente escolar. Nesse sentido, Souza colabora ao dizer que,

[...] para desenvolver o saber-ensinar deve conhecer as teorias gerais da educação e as teorias da alfabetização, que se constituem importantes na delimitação da prática docente, que produz o saber-ensinar. Os saberes experienciais compreendem um conjunto de saberes necessários no exercício da profissão docente, mas que não provém das instituições de formação, nem dos currículos de formação de professores. Esses saberes são partes constituintes da prática docente e têm origem na prática cotidiana (Souza, 2014, p. 16).

Por isso, compreender que os conhecimentos dos professores se expandem e se desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional está intrinsecamente relacionada ao processo de formação contínua desses profissionais, que se consolidam como responsáveis

pela alfabetização. Nessa perspectiva Nóvoa nos diz que o prestígio da profissão depende da capacidade dos professores de terem uma voz pública, comunicando seu trabalho e participando ativamente dos debates sobre a educação na sociedade

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola (Nóvoa, 2009, p. 59).

Esse aspecto tem sido amplamente considerado nas discussões sobre a melhoria da educação no Brasil, especialmente no que tange ao processo de alfabetização. Nesse contexto, conforme também contrasta Libâneo (2001, p. 7), "não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar". Assim, a formação contínua dos professores alfabetizadores se configura como um elemento essencial para o sucesso das reformas educacionais e para a qualidade do ensino, uma vez que são os docentes os principais responsáveis pela implementação e efetividade dessas propostas pedagógicas.

Nesse viés, buscando melhorar a aprendizagem e a alfabetização das crianças brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2007, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com vistas a estabelecer um Plano Nacional de Formação. E contou com a existência de diversas iniciativas de formação ao longo das décadas especificamente para os alfabetizadores. Como exemplo é possível citar: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) implantado em 2001, o programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) em 2007 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) implantado em 2012.

Todos já discutidos no capítulo anterior e que nos permitem constatar que houve um movimento intenso no campo de formação dos professores alfabetizadores, que segundo Cardoso, C. J.; Cardoso, A. L. J. (2011) relata que as propostas de formação continuada voltadas para professores alfabetizadores iniciadas pelo MEC indicam práticas pedagógicas reflexivas acerca da sala de aula e demonstram que há mobilização dos

saberes docentes entre os professores alfabetizadores que participaram do processo de formação, o que contribuiu para a construção da identidade dos docentes.

O que corrobora com o pensamento de Garcia (1999), quando o autor diz que a formação de professores é descrita como uma área de conhecimento, investigação e proposições, que se concentra nos processos pelos quais os professores, tanto individualmente quanto coletivamente, aprendem a ensinar. Esses processos envolvem momentos em que os professores desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. Silva e Almeida (2010) também constataam essa afirmativa ao dizer que o conteúdo da formação continuada deve se relacionar, nesse contexto, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, não se dissociando dos aspectos gerais que a constituem; como às contradições do cotidiano escolar, analisadas à luz das teorias e práticas pedagógicas, no espaço das formações. E continuam deixando claro que para que isso ocorra de maneira factual as formações devem superar suas maneiras clássicas de acontecer, eventualmente, apenas no início e final dos semestres letivos e pontuais, sem que haja continuidade e sequência lógica entre elas. Pois dessa maneira, segundo Ferreira; Leal (2010, p. 71) “constroem-se também identidades profissionais e processos valorativos sobre a profissão”.

Assim sendo, Chartier (2007) aborda dois sentidos de formação de professores, que estabelecem diversas relações entre teoria e prática docente. O primeiro enfoque, destaca a importância dos conhecimentos teóricos e científicos no processo de formação, enquanto o segundo enfatiza os chamados "saberes na ação". E argumenta que uma maior apropriação teórica não assegura, necessariamente, uma prática profissional mais eficaz. Nesse contexto, defende-se que outros tipos de saberes, adquiridos por meio da experiência cotidiana, seriam determinantes para a qualidade da prática profissional. Pois “[...] a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas” Chartier (2007, p. 189).

Ainda nessa vertente, Nóvoa (2009) em sua obra “Professores: Imagens do futuro presente”, enfatiza que a formação docente deve ser construída “dentro da profissão”. E a partir de então o autor propõe um modelo estruturado em cinco facetas ou “disposições”, denominado os “cinco Ps”. Nóvoa prefere o conceito de “disposição” ao de “competência”, por considerar este último técnico e instrumental. As cinco dimensões que ele defende para a formação são:

P1 - Práticas: A formação deve ter uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos do trabalho escolar.

P2 - Profissão: Devolver a formação aos professores, garantindo que os docentes mais experientes tenham um papel central na recepção e formação dos mais jovens.

P3 - Pessoa: Atenção especial às dimensões humanas e relacionais, trabalhando o “tacto pedagógico” e a construção de uma “teoria da pessoalidade” dentro da profissionalidade.

P4 - Partilha: Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo, reforçando as “comunidades de prática” e os movimentos pedagógicos como espaços de formação.

P5 - Público: Desenvolver a responsabilidade social e a presença pública do professor, capacitando-o para comunicar seu trabalho e intervir nos debates sobre educação na sociedade.

Em síntese, as cinco disposições elencadas por Nóvoa (2009) conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social permitem concluir que a formação de professores alfabetizadores deve transcender o domínio de métodos de ensino. Ao substituir a lógica das “competências” pela de “disposições”, o autor reafirma que a excelência docente reside na capacidade de o professor atuar como um intelectual reflexivo que constrói sua identidade dentro da própria profissão, em colaboração com seus pares. Para o campo da alfabetização e letramento, essa perspectiva é fundamental: ela valida a tese de que a eficácia do processo educativo não depende de pacotes instrucionais rígidos, mas de um mediador qualificado que possua o tacto pedagógico necessário para sensibilizar o aluno para o mundo da escrita e o compromisso social para torná-lo um cidadão pleno. Assim, a profissionalidade docente consolida-se na união entre o saber técnico e a dimensão ética e humana, conferindo ao alfabetizador o protagonismo necessário para transformar a prática escolar em um espaço de efetiva aprendizagem e inclusão.

Nesse contexto, é essencial destacar que a inserção do professor alfabetizador como protagonista em seu processo de formação continuada possibilita a identificação dos conhecimentos e saberes vinculados à sua prática profissional, permitindo compreender a forma como ele interpreta as experiências formativas das quais tem participado. Segundo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, o que leva o autor a definir a formação dos professores como,

[...] a área de conhecimentos, investigação teóricas e práticas que, no âmbito de Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

De acordo com as explicações do autor, não se trata de classificar os saberes docentes, mas de compreender os processos de apropriação desses saberes e sua aplicação na prática docente. Isso porque os saberes docentes não se limitam a processos cognitivos individuais, mas estão inseridos em um contexto histórico, social e cultural local, sendo construídos e transmitidos na interação diária entre professores e alunos. Sendo assim, Nóvoa (2007) destaca a preocupação com o processo de formação dos professores, enfatizando que, em diversos casos, a teoria não é adequadamente integrada à prática:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (Nóvoa, 2007, p. 14).

Contudo, refletir sobre a formação continuada do professor alfabetizador envolve, assim, considerar o espaço e o tempo dedicados ao processo formativo, focado em experiências e aprendizagens teórico-práticas relacionadas à alfabetização, as quais devem ser discutidas e compartilhadas, ampliando as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação docente voltada para a área de alfabetização deve ser entendida como um processo contínuo e integral, que vai além da aquisição de técnicas pedagógicas.

É fundamental que os programas de formação proporcionem aos professores momentos de reflexão crítica sobre sua prática, promovendo o aprimoramento de seus conhecimentos teóricos e metodológicos. A vinculação entre teoria e prática, somada ao reconhecimento da experiência do professor, favorece o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no processo de alfabetização, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade educacional nas escolas públicas. Nesse sentido, investir na formação contínua e

na valorização do papel do professor alfabetizador é essencial para o sucesso da alfabetização e para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta sessão, dedicada aos métodos, reveste-se de relevância ao abordar uma pesquisa bibliográfica, a qual fundamentou-se na base de dados do Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, com o intuito de possibilitar uma análise dos estudos sobre concepções e práticas de alfabetização realizados nos três últimos Congressos, especificamente no V CONBALF, em 2021, no VI CONBALF, em 2023 e no VII CONBALF, em 2025. Neste intuito é possível conhecer, a partir de todo o levantamento e a análise dos dados, as contribuições dos artigos publicados nas últimas três edições do CONBALF nas discussões sobre alfabetização e letramento no país.

A abordagem concedida a análise de dados, foi a qualitativa, pois sabe-se que a pesquisa qualitativa permite um diálogo, que segundo Minayo (2009, p. 21-22) esclarece de forma objetiva o que ela busca investigar, afirmando que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2009, p. 21-22).

Ao final desta pesquisa identificamos quais as concepções de alfabetização e letramento os professores alfabetizadores possuem. E ao mesmo tempo compreendemos de que forma se consolidam as práticas de alfabetização em sala de aula. De modo que se possa promover uma formação continuada que estará alicerçada nas concepções de Magda Soares voltada para os professores alfabetizadores. Visando a identificação de diferentes métodos de alfabetização que possam vir a sanar as dificuldades de alfabetizar. Neste sentido acreditamos que após todos os levantamentos e resultados obtidos por meio da análise e conclusão de dados possam acontecer transformações, partindo do que nos afirma Carvalho (2005):

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não o suficiente. A boa aplicação técnica do método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas que os alunos não acompanham (Carvalho, 2005, p. 46).

Contudo, é essencial que a prática pedagógica seja alicerçada em uma base teórica sólida. No entanto, também é necessário considerar o contexto do cotidiano escolar e as vivências dos alunos. Dessa forma, o professor poderá enfrentar as adversidades de maneira fundamentada, utilizando tanto as teorias quanto às práticas pedagógicas, com o objetivo de aprimorar o processo de alfabetização no Brasil.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Esta seção destina-se à apresentação dos artigos do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) dos anos de 2021, 2023 e 2025, e consiste em um levantamento e em uma discussão aprofundada dos trabalhos que se alinham diretamente aos objetivos e à temática desta pesquisa, estabelecendo um diálogo com produções científicas recentes na área da alfabetização.

Antes da apresentação e da análise dos dados, apresenta-se um quadro-síntese com todas as edições do CONBALF, desde sua primeira realização, em 2013. Esse quadro reúne as temáticas abordadas em cada edição do evento, bem como o quantitativo de trabalhos apresentados, possibilitando uma visão panorâmica da trajetória e da produção científica do congresso ao longo dos anos.

Quadro 1- Artigos do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) - 2013 a 2025.

Ano CONBALF	Número de artigos apresentados nos anais por ano	TEMA do CONBALF
2013	71	Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?
2015	163	Políticas públicas de alfabetização
2017	140	Diálogos sobre alfabetização
2019	245	Qual alfabetização para qual tempo?
2021	376	Políticas, Práticas e Resistências
2023	370	Alfabetização e Democracia: Direito à leitura e à escrita
2025	442	Interfaces entre políticas públicas, pesquisas e a sala de aula

Fonte: Adaptado de Artigos do CONBALF (2026).

5.1 Dados da pesquisa exploratória

Esta seção apresenta os dados levantados por meio da pesquisa exploratória, que constitui um pilar fundamental para a compreensão dos saberes docentes sobre a alfabetização. Para tanto, realizou-se um levantamento sistemático dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), focando especificamente nas edições de 2021, 2023 e 2025.

O objetivo principal desta etapa foi identificar e analisar as produções acadêmicas que dialogam diretamente com a temática da presente dissertação, buscando assuntos e autores que ressoam com as questões norteadoras desta pesquisa. A análise desses dados permitirá traçar um panorama das discussões mais recentes e relevantes no campo da alfabetização no Brasil, oferecendo subsídios para aprofundar a compreensão das concepções e práticas pedagógicas dos professores e seus reflexos no contexto da sala de aula.

A pesquisa exploratória foi realizada a partir da análise dos anais do CONBALF, abrangendo todos os artigos publicados. Os critérios adotados para a seleção dos trabalhos consistiram, inicialmente, na leitura das referências bibliográficas, com o objetivo de identificar a presença da obra de Magda Soares, bem como na análise dos títulos, a fim de verificar a proximidade temática com o objeto desta dissertação. Tal proximidade esteve relacionada à abordagem da alfabetização de crianças no ciclo inicial de alfabetização.

A partir dessa seleção, os artigos foram organizados e apresentados segundo três categorias analíticas. A primeira categoria reúne os trabalhos que tratam diretamente das concepções de Magda Soares acerca da alfabetização nos anos iniciais. A segunda categoria contempla os artigos que abordam as políticas públicas de alfabetização. E, a terceira categoria, textos que abordam as práticas de alfabetização dos professores.

A partir desse levantamento inicial, constatou-se que o V CONBALF, realizado em 2021, cujo tema foi "Políticas, práticas e Resistências", teve 376 artigos publicados. Desses, 87 artigos citaram alguma obra de Magda Soares em seus escritos, mas foram desconsiderados por não terem relação com o escopo desta dissertação. Em seguida, foi identificado 13 artigos que, além de citarem as obras de Magda Soares, possuíam relação direta com a dissertação. Sendo assim, um breve resumo sobre cada um desses artigos será exposto nos próximos parágrafos, a fim de observar sua conexão com a dissertação e como os autores(as) apresentaram as ideias de Magda Soares acerca das concepções de alfabetização e letramento, políticas públicas e práticas de alfabetização. O quadro abaixo

apresenta informações sobre os artigos da edição do ano de 2021 do Congresso Brasileiro de Alfabetização.

Quadro 2 - Artigos do V CONBALF que têm relação com a pesquisa.

(Continua).

Título do Trabalho	Autor/a(res/as)	Ano de publicação
O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): lacunas e tensões	Eliane Damasceno da Silva.	2021
A COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALFABETIZADORES E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: concepções e rupturas	Carine de Campos Moraes Barros.	2021
O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: uma proposta de pesquisa	Odair Alves Vieira, Ângela Rita Christofolo de Mello.	2021
A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA NOTACIONAL ALFABÉTICO POR CRIANÇAS DA EMEB SILVA FREIRE: um processo de escuta e interação	Rosa Maria de Albuquerque; Carla Melissa Klock Scalzitti; Iury Lara Alves.	2021
APRENDIZAGEM MÓVEL: reflexões sobre alfaletar	Maria Alice Junqueira de Almeida; Marlene Coelho Alexandroff; Patrícia Prado Calheta.	2021
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: políticas, concepções e práticas	Vitoria Raquel Pereira de Souza Nadja Fonsêca da Silva	2021
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: lições que aprendi com professoras alfabetizadoras experientes	Juliana Pedroso Bruns Rita Buzzi Rausch	2021
DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: da construção à mobilização de saberes	Francicleide Cesário de Oliveira	2021
FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: contextualização histórica da rede de Francisco Beltrão	Mariane Bertonceli	2021
DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: um salto qualitativo	Claudia Pereira Gomes Cristina Sales Cruz	2021
O PNAIC E A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	Maria Aparecida Valentim Afonso	2021
MÉTODOS PARA ALFABETIZAR: O QUE SABEM E DIZEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?	Érica Raiane de Santana Galvão Viviane Caline de Souza Pinheiro Adriana Cavalcanti dos Santos	2021

REFLEXÕES DE PROFESSORAS Natiély Ramyla de Almeida 2021
 ALFABETIZADORAS SOBRE O PROCESSO DE Ferreira Nobre
 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Tatiane Zabala Gomes

(Conclusão).

Fonte: Adaptado de Artigos do V CONBALF (2026).

Na sequência, a partir da análise dos dados do V CONBALF realizado em 2021, são apresentados 4 artigos categorizados como aqueles que versam sobre as concepções de alfabetização e letramento em Magda Soares.

O artigo “A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA NOTACIONAL ALFABÉTICO POR CRIANÇAS DA EMEB SILVA FREIRE: um processo de escuta e interação”, é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia que propõe a analisar o processo de apropriação da escrita alfabética no ensino-aprendizagem de crianças dos anos iniciais da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Silva Freire, em Cuiabá - MT. Os autores buscam compreender como esse processo ocorre e como o professor lida com as informações coletadas na prática pedagógica.

A pesquisa abordou questionamentos sobre a importância de alfabetizar na idade certa, de alfabetizar letrando, e como os “erros” das crianças devem ser vistos no processo de ensino-aprendizagem. Teoricamente, o estudo se ancora em autores como Ferreira e Teberosky (1999) para o diagnóstico psicogenético, Moraes (2020) para a reflexão sobre a norma ortográfica, e Soares (2020) para a discussão sobre o fazer pedagógico de alfabetizar letrando. Utilizando metodologias de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, que incluiu uma entrevista com a coordenadora da escola, os autores constataram que a apropriação da escrita e da leitura no processo de alfabetização reside na junção da teoria com a prática pedagógica. E enfatizam que um ensino-aprendizagem eficaz deve considerar os interesses dos alunos e sua pluralidade.

A entrevista revelou que a escola adota uma perspectiva de alfabetização que parte da curiosidade da criança, com atividades inseridas no mundo delas, como jogos, brincadeiras, desenhos, escrita pessoal, leitura coletiva com cartazes e produção de texto coletivo. Por fim, o trabalho reforçou a necessidade de um olhar crítico-reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno é o centro do processo, e a escuta, o diálogo, o lúdico e a participação da família são fundamentais.

Os autores utilizaram Soares (2004, 2020) como um dos ancoradouros teóricos para sustentar sua reflexão e apresentar a ideia da indissociabilidade entre Alfabetização e Letramento. Pois para Soares (2004), dissociar a alfabetização do letramento é um

equivoco porque, no quadro das atuais concepções psicolinguísticas da leitura e escrita, a entrada da criança (e do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Com base nesta perspectiva de Soares, os autores argumentam que alfabetizar e letrar pode corroborar para a alfabetização reflexiva da criança. Sendo fundamental que o processo de letramento ocorra de forma integral, pois letrar é um ato social e cultural. Pois, mesmo antes de aprenderem a ler formalmente, as crianças já possuem conhecimentos do mundo letrado, visto que estão em constante contato com diversas formas de escrita em seu cotidiano (propagandas, rótulos, revistas, jornais etc.) e já formulam hipóteses sobre esses sinais. Portanto, a escola precisa acolher esses saberes prévios das crianças e não desconsiderar a construção cultural da escrita e da leitura trazido por suas experiências.

Em suma, a contribuição de Magda Soares, conforme utilizada pelos autores, reforça a concepção de que a alfabetização não deve ser vista apenas como a decodificação do Sistema Notacional Alfabético (SNA) em um processo mecânico de memorização, mas sim como um processo intrinsecamente ligado ao letramento, que envolve o uso social e significativo da leitura e da escrita. Essa integração é crucial para que a aprendizagem seja reflexiva e faça sentido para a criança.

O próximo artigo, intitulado: “APRENDIZAGEM MÓVEL: reflexões sobre “alfalettar”, descreve uma experiência de trabalho voluntário com práticas de alfabetização e letramento para crianças dos anos iniciais, residentes em um bairro da periferia de São Paulo. O projeto, denominado Letra Móvel, foi iniciado em abril de 2020, visando apoiar uma turma de primeiro ano do ensino fundamental que ficou sem atendimento devido à licença-maternidade da professora titular no início da pandemia e o fechamento da escola.

O trabalho foi realizado por um grupo de professoras alfabetizadoras experientes, atuando de forma voluntária, e que utilizava videochamadas de WhatsApp como o principal meio de interação com as crianças. As chamadas ocorreriam duas vezes por semana, com duração máxima de uma hora, e era solicitada a presença de um adulto responsável para auxiliar a criança nas atividades e receber orientações sobre como mediar a aprendizagem.

No início do projeto, as crianças (então com seis anos e ingressando no 1º ano) desconheciam as letras do alfabeto, não tinham familiaridade com as práticas sociais de

leitura e escrita, e todas se encontravam na hipótese pré-silábica de escrita, segundo o conceito de Ferreiro e Teberosky.

O estudo abordou o conceito de aprendizagem móvel, pois através do WhatsApp foi possível o estabelecimento de vínculo próximo com a criança e a família e possibilitar o acompanhamento da movimentação e do raciocínio da criança durante as propostas. As propostas pedagógicas foram planejadas a partir da investigação das vivências letradas de cada criança, com o objetivo de promover a (re)significação e ampliação de conhecimentos, focando na noção de multiletramentos. As atividades incluíam conversas sobre o cotidiano, brincadeiras, contação de histórias, práticas de leitura (com diversidade de temáticas e gêneros discursivos, valorizando a multimodalidade e saberes das famílias), e desafios voltados à leitura de palavras. A escuta dialógica foi crucial para acolher e ampliar interpretações.

Como resultados observados, o artigo destacou o incentivo à reflexão sobre os textos lidos e o desejo das crianças de também escrever e dizer. Houve uma evolução significativa na produção escrita de textos, com as crianças passando da elaboração textual com as professoras como escribas para o registro próprio de textos, como listas, poemas e receitas. O artigo concluiu que o trabalho de “alfaletrar” no contexto da aprendizagem móvel demonstrou pertinência e alcance, assegurando o direito de aprender das crianças.

A partir das citações de Magda Soares, a ideia central que os autores desejavam apresentar e defender era a da interdependência e simultaneidade entre os processos de alfabetização e letramento, culminando no conceito de “alfaletrar”. E se apoiaram na perspectiva de Soares (2020) para planejar suas ações pedagógicas. Pois de acordo com Soares (2020), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente. Entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Com base nessa concepção, os autores argumentam que o processo de ensino-aprendizagem deve integrar as habilidades associadas à apropriação do sistema alfabético de escrita (alfabetização) com as habilidades de leitura e produção textual em diferentes situações que envolvem a língua escrita (letramento). O que lhes permitiu

constatar que a aprendizagem do sistema alfabético não é um pré-requisito para o letramento, mas sim ocorre enquanto a criança se envolve em atividades de letramento, ou seja, em práticas sociais de leitura e produção de textos reais.

O termo “alfaletrar” (Soares, 2020) sintetiza essa perspectiva, que guia o planejamento e as reflexões do grupo de professoras voluntárias. Isso significa que as atividades desenvolvidas no projeto, como as conversas sobre o cotidiano, brincadeiras com parlendas, contação de histórias, leitura de livros, trabalho com letras móveis e jogos, foram pensadas para mobilizar simultaneamente tanto a compreensão do sistema alfabético quanto o uso significativo da leitura e da escrita em contextos reais.

Em resumo, os autores utilizam as ideias de Magda Soares para reforçar que a alfabetização e o letramento são processos inseparáveis e que a aprendizagem da escrita deve ocorrer de forma contextualizada e significativa, dentro de eventos de letramento, para que as crianças se apropriem plenamente do sistema alfabético e das práticas sociais da leitura e da escrita.

Na sequência, o artigo “DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: um salto qualitativo”, tem como objetivo principal analisar as contribuições da reflexão docente e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos na formação inicial em pedagogia para a transformação da prática pedagógica de professores alfabetizadores. O estudo também destacou a influência de professores experientes sobre iniciantes e como estes últimos utilizam seus conhecimentos para aprimorar sua prática.

A pesquisa é um relato de experiência de abordagem qualitativa, focada na obtenção de dados descritivos, enfatizando o processo em vez do produto e buscando retratar a perspectiva dos participantes. A experiência foi vivenciada com uma turma de 3º ano do ensino fundamental (18 alunos, 8 a 10 anos) em uma escola pública em Queimadas-PB, no ano letivo de 2018. O trabalho descreve a transição de uma prática de alfabetização tradicional para uma abordagem de “alfabetizar letrando”, abordando temas como a formação de professores, métodos tradicionais de alfabetização, os estudos da psicogênese da língua escrita (construtivismo), e o surgimento e as consequências do termo letramento no Brasil.

A experiência da professora revelou uma prática inicial baseada em cartilhas e métodos mistos (analítico-sintéticos), focada na memorização e no acúmulo de informações, sem relação com materiais escritos. Essa abordagem resultava em dificuldades para os alunos produzirem textos com autonomia. A insatisfação com essa

prática e a aquisição de novos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento na graduação (que a escrita é um sistema de representação da fala e sua aprendizagem ocorre por reflexão, e não apenas por memorização) impulsionaram a transformação. A nova prática, pautada no construtivismo, passou a integrar gêneros textuais contextualizados e relevantes à realidade dos alunos, como a produção de texto informativo e relato pessoal. Nessas atividades, a intervenção da professora foi crucial para questionar os alunos sobre a escrita e garantir que a alfabetização (foco nas relações grafofônicas) ocorresse paralelamente ao letramento (uso social da escrita). Isso permitiu identificar as hipóteses de escrita dos alunos e tornou as aulas mais dinâmicas e produtivas, com participação ativa dos alunos.

As conclusões do artigo apontam que os conhecimentos teóricos da formação inicial são cruciais para a transformação da prática pedagógica e para a construção da competência profissional. O estudo evidenciou que é possível conciliar alfabetização e letramento, tornando a aprendizagem significativa e desenvolvendo tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a capacidade de usar a leitura e a escrita em situações sociais. A reflexão sobre a própria prática (“práxis”) e a busca por novas concepções são funções essenciais do professor alfabetizador para atender às exigências da sociedade atual e romper com paradigmas antigos.

Magda Soares é uma das autoras fundamentais que embasam o artigo, e suas contribuições são amplamente citadas para discutir a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento no Brasil, bem como os desafios e equívocos na prática pedagógica. A autora aponta que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos de alfabetização partem do pressuposto de que a criança aprende a escrita por meio de estímulos externos e artificiais, considerando-a um aprendiz passivo que recebe o conhecimento.

Essa visão foi radicalmente transformada com a chegada do paradigma cognitivista. Soares (2016) explica que o paradigma cognitivista, conhecido no Brasil como construtivismo (baseado nos estudos de Ferreiro e Teberosky), propõe que a aprendizagem da escrita ocorre por construção gradativa e interação com materiais de leitura e escrita. Ela define letramento como a versão em português de "literacy", surgida para expressar uma nova compreensão da presença da escrita no mundo social.

Soares (2003) alerta para a confusão e fusão indevida entre os conceitos de alfabetização e letramento na produção acadêmica brasileira, o que dilui a especificidade

de cada fenômeno, apesar de sua relação ser inegável e necessária. Ela argumenta que a prevalência do letramento levou à perda da especificidade da alfabetização, que é o ensino focado nas relações grafofônicas (relação fonema-grafema) e nas convenções ortográficas. Isso resulta em crianças sendo “letradas na escola, mas não sendo alfabetizadas”, contribuindo para o fracasso da alfabetização no Brasil.

Soares (2016) critica a dissociação entre os dois processos, defendendo que a inserção na cultura escrita deve ocorrer paralelamente, ou seja, a alfabetização (aquisição do sistema alfabético) e o letramento (uso social da escrita) devem acontecer de forma simultânea e integrada.

Para finalizar os artigos inseridos na categoria que aborda as concepções de alfabetização e letramento em Magda Soares, destaca-se o artigo intitulado “REFLEXÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”, que investigou a perspectiva de quatro professoras alfabetizadoras sobre os conceitos de alfabetização e letramento, as dificuldades enfrentadas no processo e as reflexões acerca da formação docente. Utilizando uma abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas, a pesquisa revelou tanto semelhanças quanto divergências nas opiniões das entrevistadas, além de contradições entre o discurso e a prática de algumas delas.

As professoras manifestaram diferentes visões sobre a distinção entre alfabetização e letramento, a forma como buscam fundamentos para suas práticas, as principais dificuldades no ensino da leitura e escrita (como indisciplina, tempo de aprendizagem da criança, e falta de apoio familiar) e a necessidade de uma formação docente diferenciada para o alfabetizador. O estudo concluiu que não basta apenas o conhecimento teórico dos conceitos de alfabetização e letramento. Sendo crucial ter a consciência de que ambos são indissociáveis e que o professor necessita de estratégias para “alfalettrar” na prática. Para isso, ressaltou-se a importância de repensar a formação inicial e continuada, a fim de proporcionar aos educadores o conhecimento necessário para se sentirem seguros em suas ações em sala de aula. Além disso, o estudo apontou a complexidade da alfabetização e critica a simplificação do problema do analfabetismo funcional à mera adoção de um método, desconsiderando o conjunto do trabalho docente.

As reflexões de Magda Soares foram amplamente utilizadas para embasar a discussão sobre alfabetização e letramento no artigo, destacando-se as seguintes ideias: a disputa entre métodos, quando Soares (2017) aponta que a trajetória da Alfabetização e

Letramento no Brasil tem sido “centrada na história da disputa entre os métodos, '[...] uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo ao longo do tempo, sucessivas pretensas “soluções” [...]’”. Essas “soluções” frequentemente se resumem à substituição de um método por outro, num ciclo de propostas, críticas e negações.

A importância da diferenciação conceitual entre Alfabetização e Letramento, onde segundo Soares (2004, p. 97), “alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. De modo que Soares (2004) esclarece que a distinção se dá em relação aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, conseqüentemente, aos processos de ensino desses diferentes objetos.

Outra importante reflexão de Soares apresentada no estudo foi a indissociabilidade e a proposta de “alfabetizar letrando”. Segundo Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Reforçando que a alfabetização só faz sentido quando desenvolvida em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento, e, por sua vez, o letramento só pode se desenvolver dependendo da aprendizagem do sistema de escrita e por meio dela (Soares, 2004, p. 97).

Magda Soares (2004) propõe que a alfabetização é um elemento do letramento, ambos se somando para “alfaletrar”. Essa concepção implica ensinar a tecnologia do sistema alfabético e ortográfico enquanto a criança desenvolve habilidades de uso da leitura e da escrita em contextos sociais e culturais, tornando-se uma prática única. Além disso, Soares (2017) compreende a alfabetização como um processo complexo que abrange várias facetas. Fazendo uma analogia, a alfabetização seria um prisma (o todo) e as facetas seriam as faces desse prisma, onde cada área busca compreender uma determinada faceta para que, no final, todas se reúnam para compor o todo.

Para Soares (2017), “alfabetizar com método” de forma consciente, significa que o método para o professor seja o “caminho” para a criança alfabetizada. E para trilhar esse caminho é essencial conhecer seu curso e suas dificuldades. Assim, os alfabetizadores precisam conhecer o caminho das crianças, para conseguir orientar os passos delas, de modo que o processo de alfabetização seja feito com segurança.

Em relação à formação de professores, Soares (2014) aponta para a necessidade de “formação em rede” como uma alternativa para o desenvolvimento profissional de alfabetizadores, permitindo a troca entre pares no cotidiano da escola.

Em seguida, no que concerne à segunda categoria, relativa às políticas públicas de formação de professores e às ações voltadas para a alfabetização, foram identificados 6 trabalhos, os quais serão descritos a seguir.

O artigo "O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): lacunas e tensões" apresentou parte de uma pesquisa em andamento que teve como foco o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). A pesquisa buscou analisar o conceito de alfabetização defendido pelo programa, investigando suas lacunas e tensões. O estudo empregou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. A metodologia consistiu na análise documental do manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento do PMALFA (Brasil, 2018a), utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016). Para a análise, foram buscados termos como “alfabetização”, “alfabetizar”, “letramento”, “letrar”, “professor”, “alfabetizador”, “leitura” e “escrita”, considerando sua frequência no documento.

Ao final, foi possível observar que os resultados da pesquisa indicaram uma visão superficial e reducionista do processo de aprendizagem da leitura e escrita no PMALFA. Embora o documento do programa mencione a importância da alfabetização, não há uma manifestação explícita ou aprofundada do conceito de alfabetização defendido. O foco está no apoio pedagógico através do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador. O termo “letramento” é mencionado apenas uma vez no documento do PMALFA, sugerindo uma possível prática alfabetizadora empobrecida e dissociada do processo de letramento.

A conclusão do estudo apontou que, da forma como foi estruturado e dada sua visão reducionista, o PMALFA não contribui para atender as demandas dos professores alfabetizadores nem para promover avanços significativos no processo de aprendizagem dos alunos. Os autores defendem a necessidade de programas voltados para a formação e práticas de alfabetização pautadas no letramento, visando o exercício da cidadania e a apropriação dos sentidos e significados sociais da leitura e escrita.

Os autores utilizaram as citações de Magda Soares para fundamentar a importância da integração entre alfabetização e letramento e para criticar a visão restrita de alfabetização observada no Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

Especificamente, Magda Soares é citada para reforçar as seguintes ideias: a insuficiência de um conceito restrito de alfabetização. Pois Soares (2020, p. 11-12) explica que mesmo crianças e jovens alfabetizados podem revelar incapacidade de responder adequadamente às demandas de leitura e escrita em diversas práticas sociais e profissionais. Isso leva ao reconhecimento de que um conceito restrito de alfabetização, que exclui os usos do sistema de escrita, é insuficiente. Sendo assim, os autores usam essa citação para argumentar que é necessário aliar a alfabetização ao letramento, entendido como o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita, ou seja, aprender o sistema alfabético e, ao mesmo tempo, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos.

Por conseguinte, é apresentada a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e escrita e a necessidade de práticas contextualizadas (Alfabetizar Letrando). Onde os autores enfatizam que a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa, não simples e rápida, e que ocorre progressivamente, variando de acordo com cada indivíduo. Soares (2020) é novamente referenciada para destacar que o aprendizado da leitura e da escrita envolve o desenvolvimento de inúmeras capacidades e que esses conhecimentos influenciam na formação do cidadão, no acesso a informações e na compreensão do mundo e das práticas sociais. A citação de Soares (2017, p. 350) é crucial para defender o conceito de “alfabetizar letrando”. Ela descreve um processo em que a criança se insere no mundo da escrita como ele é, aprendendo a ler e escrever palavras e textos reais (contextualizados), e ao mesmo tempo, aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais.

Os autores utilizam essa perspectiva de Soares para criticar o PMALFA, que, segundo a análise, apresenta uma noção básica e superficial do processo de aprendizagem da leitura e escrita, com ênfase em habilidades e monitoramentos, mas sem se centrar em conteúdos escolares e ofertas necessárias à aquisição plena da leitura e escrita. Eles argumentam que o PMALFA falha em definir de que modo ocorre o pleno desenvolvimento do domínio da leitura e escrita e quais seriam as práticas necessárias para tal processo.

Em síntese, os autores usam as ideias de Magda Soares para sublinhar que a alfabetização não deve ser um processo isolado ou meramente mecânico de decodificação e codificação. Pelo contrário, ela deve estar profundamente articulada com o letramento,

garantindo que os alunos não apenas saibam ler e escrever, mas que compreendam e utilizem a leitura e a escrita em suas diversas práticas sociais e para o exercício pleno da cidadania. A crítica central do artigo, portanto, é que o PMALFA falha em incorporar essa visão ampla e integrada, permanecendo em uma concepção reducionista.

Em seguida, o artigo intitulado: “A COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALFABETIZADORES E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: concepções e rupturas”, teve como objetivo analisar os programas de formação destinados aos professores alfabetizadores oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 1990. A autora Carine de Campos Moraes Barros (2021) dá destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e à Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscando demonstrar uma certa continuidade na concepção de alfabetização nas políticas federais para formação de professores, mas também a ruptura causada pela PNA, que, segundo a autora, conduz a concepções conservadoras e antidemocráticas. O estudo empregou uma análise documental e contextualizou os últimos trinta anos para entender os determinantes na história da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, incluindo avanços, rupturas e concepções.

Programas governamentais voltados à formação de professores alfabetizadores foram institucionalizados a partir do Parecer CNE/CEB nº 1/1999, visando valorização e aperfeiçoamento profissional. A análise histórica dos programas revelou que os primeiros programas buscaram formar professores para uma prática alfabetizadora a partir de textos, descartando a análise linguística isolada. Eles se baseavam nas discussões da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Mas apesar das grandes contribuições, a teoria também gerou desafios, como uma “ditadura do texto” que desencorajou a reflexão sobre unidades menores da língua.

Mais adiante, a autora faz críticas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019. Para Barros (2021), a PNA busca por “evidências científicas” para a alfabetização, promovendo o termo “literacia” como mais “neutro” que “letramento”, e desconsidera a diversidade econômica, social e cultural do Brasil, além de desqualificar o papel do professor e representar um apagamento do letramento nas práticas pedagógicas. As “evidências científicas” da PNA são situadas na Psicologia e remetem a pesquisas internacionais que desconsideram o contexto e as pesquisas brasileiras. Além disso, a PNA define a instrução fônica sistêmica como um “método único” e capaz de resolver os

problemas educacionais, desconsiderando trinta anos de discussões sobre o “alfabetizar letrando”.

Há um descompasso entre o método e os objetivos da PNA, pois, embora digam que o objetivo é a autonomia e compreensão, a prática de codificar e decodificar separada do ato de ler configura um retorno ao método tradicional focado na memorização sem contextualização. E ainda, a PNA desqualifica a formação e o trabalho do professor, prescrevendo técnicas tradicionais que abordam o papel criativo e reflexivo do docente. Além disso, transfere a responsabilidade da “leitura de mundo” para as famílias, assemelhando-se ao movimento “Escola sem Partido”. A concepção de criança na PNA é a de “mero receptor e reproduzidor de informações prontas”, desconsiderando sua capacidade de participação e construção.

Em suas considerações finais, a autora reitera que o artigo mostra uma continuidade na concepção de que a alfabetização deve respeitar a compreensão da criança sobre a escrita a partir do trabalho com a discursividade textual, que evoluiu da psicogênese para o “alfabetizar letrando” com o PNAIC. A PNA/2019, ao contrário, é vista como uma política contraditória, que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais do Brasil, e que, em vez de sanar problemas, pode aprofundá-los. Barros (2021) conclui com a necessidade de posicionamento daqueles que atuam na educação, sendo “pessimista da razão e otimista na ação”.

Barros (2021) utiliza Magda Soares como uma figura central na defesa de uma concepção integrada e socialmente contextualizada de alfabetização, opondo-a diretamente à abordagem da Política Nacional de Alfabetização (PNA). A ideia principal é reforçada pela citação de Magda Soares (2020, p. 27) que descreve alfabetização como a aprendizagem da representação dos sons da fala e letramento como as aprendizagens das funções sociais e culturais da língua escrita, destacando que são “processos simultâneos e interdependentes”.

Os pontos chave em que a autora se baseia nas ideias de Soares são: a fundamentação do PNAIC, afirmando que o PNAIC buscou fortalecer ações educativas de práticas para “alfabetizar letrando”, seguindo as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCNs de 2010) e pesquisas de autores brasileiros como Magda Soares. Isso posiciona Soares como uma influente teórica que embasou as políticas anteriores consideradas mais progressistas e adequadas. A definição de Alfabetização e Letramento, que segundo a definição de Soares (2020) são processos simultâneos e interdependentes,

implica que aprender a decodificar e codificar (alfabetização) deve acontecer intrinsecamente ligado ao uso social e cultural da escrita (letramento).

A menção a Magda Soares também foi crucial para evidenciar a ruptura e o retrocesso da PNA. A autora destaca que a construção da PNA está articulada a uma concepção conservadora e antidemocrática, e que seus proponentes são “críticos ferozes de Paulo Freire e Magda Soares”. Ao impor a “instrução fônica sistêmica” como método único e desconsiderar 30 anos de discussões sobre “alfabetizar letrando”, a PNA nega a interdependência entre alfabetização e letramento defendida por Soares.

Por fim, a autora faz críticas a PNA por promover o termo “literacia” em detrimento de “letramento”, vendo como uma tentativa de reduzir as discussões mais amplas e complexas sobre o uso social da escrita. A abordagem da PNA, que separa a “compreensão” do ato de ler e retorna a métodos tradicionais de memorização sem contextualização, vai diretamente contra a perspectiva de “alfabetizar letrando” que Soares e outros autores defendem. Magda Soares é citada como a voz da expertise e da concepção progressista e abrangente de alfabetização e letramento que prevaleceu em programas anteriores (como o PNAIC) e que é essencial para uma educação de qualidade no Brasil. Sendo assim, a PNA ao criticar Soares e ao desconsiderar a interdependência entre alfabetização e letramento, é, para a autora, um movimento de retrocesso que desqualifica o trabalho docente e empobrece o processo de aprendizagem dos alunos.

Seguindo as análises, o artigo “O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: uma proposta de pesquisa”, teve como discussão principal a apresentação de uma proposta de pesquisa que foi desenvolvida sobre as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores alfabetizadores. Os autores buscam fomentar debates e reflexões sobre a importância do PIBID para a formação de professores, contextualizando-o nas discussões sobre formação de professores alfabetizadores, políticas e práticas pedagógicas. O PIBID é apresentado como um programa que visa incentivar a formação de docentes para elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, promovendo um intercâmbio fundamental entre a Universidade e a escola.

O artigo descreve a metodologia da pesquisa em andamento, que adota uma abordagem qualitativa, a partir do paradigma interpretativista, e é do tipo estudo de caso. Os procedimentos técnicos incluem pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com a

aplicação de entrevistas semiestruturadas para levantar as concepções dos professores alfabetizadores que atuaram no PIBID como bolsistas de Iniciação à Docência.

Os autores contextualizam a relevância da pesquisa ao apontar os altos índices de fracasso escolar e analfabetismo funcional no Brasil, citando dados de Magda Soares (2020) sobre mais da metade das crianças terminando o 3º ano do Ensino Fundamental com nível insuficiente e 70% das pessoas com os anos iniciais do ensino fundamental em condição de analfabetismo funcional. Eles criticam a natureza de “políticas de governo” em detrimento de “políticas de estado”, exemplificando com o fim do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2018, que intensificou ações para alfabetização, mas foi descontinuado. E discutem também o desafio persistente do vínculo entre teoria e prática na formação inicial e como o PIBID busca superar isso, ao promover a aproximação dos licenciandos do interior das salas de aula.

As ações do subprojeto de alfabetização do PIBID da Unemat, campus de Juara, iniciadas em 2013, têm como objetivo proporcionar aos bolsistas IDs maior aprofundamento teórico, conceitual e metodológico, articulado às práticas docentes. Acredita-se que o PIBID contribui para a construção de conhecimentos articulados ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, e que suas ações promovem um processo contínuo de “ação-reflexão-ação”.

Em suas considerações finais, os autores reiteraram que o PIBID é uma política que oportuniza condições para que jovens licenciandos se tornem bons docentes, capazes de debater a teoria aprendida na Universidade com as práticas pedagógicas da escola. Eles enfatizam a necessidade de investimentos e a continuidade de políticas públicas de formação de professores como o PIBID, pois estas fortalecem a base formativa do futuro professor e promovem resultados positivos para uma educação pública de qualidade.

A ideia principal apresentada é a importância estratégica e fundamental do PIBID como uma política pública de Estado para a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, capaz de qualificar a prática pedagógica e, consequentemente, elevar a qualidade da educação pública brasileira. Argumentando que o PIBID é uma resposta eficaz aos desafios da alfabetização e da formação docente no país.

Os autores usam Soares para justificar a relevância da pesquisa ao evidenciar os preocupantes índices de fracasso escolar e analfabetismo funcional no Brasil. Os dados de Soares (2020) de que mais da metade das crianças terminam o 3º ano do Ensino Fundamental com nível insuficiente e que 70% das pessoas com os anos iniciais do ensino

fundamental são funcionalmente analfabetas sublinham a urgência de uma formação docente de qualidade. Além disso, eles se alinham a Soares (2003) quando ela aponta a necessidade de rever e reformular a formação dos professores dos anos iniciais. Para os autores, o PIBID oferece a “qualificação” que Magda Soares considera essencial para que os professores estejam preparados para os “enfrentamentos na prática pedagógica da alfabetização”, demonstrando como o programa pode ser uma solução para essa demanda.

Em síntese, os autores defendem que o PIBID é uma política pública essencial que promove a articulação indissociável entre teoria e prática na formação de professores alfabetizadores, abordando as deficiências históricas da formação docente e os desafios persistentes da alfabetização no Brasil, conforme diagnosticado por Magda Soares e outros especialistas. Lamentam o fim de programas como o PNAIC, substituído pela PNA, e advogam que o PIBID deve ser uma política de Estado para garantir a melhoria contínua da prática docente.

O próximo artigo, intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: políticas, concepções e práticas”, abordou a formação continuada de professores alfabetizadores em São Luís-MA. O artigo apresentou os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). O objetivo central foi analisar a formação continuada de professores em relação ao Plano de Intervenção Pedagógica¹ (PIP-60 lições) do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”, bem como seus efeitos na qualificação do trabalho docente e na alfabetização de alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do sistema público de São Luís-MA. A pesquisa também analisou a política de formação continuada de professores alfabetizadores implementada entre 2000 e 2020.

A metodologia envolveu revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas com 35 profissionais (gestores, coordenadores e professores) de escolas urbanas e rurais e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA, realizadas em setembro de 2019. As narrativas dos sujeitos foram analisadas à luz dos estudos de Bardin (2016). O trabalho docente é abordado como multidimensional e sócio-histórico, e a alfabetização na perspectiva do letramento.

¹O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) foi criado em 2007, utilizando em seu nome o conceito de intervenção pedagógica do educador e filósofo Paulo Freire. O PIP realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para orientar o plano pedagógico, propor estratégias de intervenção, apoiar pedagogicamente os professores e alunos e, assim, garantir a qualidade do ensino.

Os resultados apontaram que a formação continuada de professores alfabetizadores é um espaço privilegiado de aprendizagem e produção de conhecimento. O estudo também identificou duas principais políticas públicas de formação continuada em São Luís nos últimos 20 anos: o programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo – por uma cidade que educa e aprende” (2003-2010) e o Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” (iniciado em 2017), sendo este último influenciado pelas metas do IDEB devido aos baixos índices de proficiência em leitura e escrita na cidade.

As percepções dos professores entrevistados revelaram insatisfação com a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Eles expressaram que as formações são pontuais, não atendem às suas reais necessidades, muitas vezes são apenas “mais atividades” que dificultam o trabalho e não oportunizam a escuta do professor. Há uma sensação de “abandono” e de que os professores precisam se virar sozinhos. A formação é criticada por reduzir os saberes docentes a competências técnicas, indo contra a ideia de uma formação de caráter histórico-emancipatório que contribua para a consciência crítica e transformação da realidade escolar.

O artigo concluiu que o professor alfabetizador precisa ter clareza da complexidade da alfabetização e que a formação continuada deve ser um processo intencional, sistematizado, e calcado em bases epistemológicas e pedagógicas sólidas para contribuir com um processo emancipatório e de aprofundamento científico.

Magda Soares é uma referência central no artigo para a compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento. As principais ideias dela, conforme apresentadas no texto, são: a alfabetização na perspectiva do letramento, citando Soares (2003, 2009, 2018). Perspectiva que implica ao professor alfabetizador utilizar de intervenções didático-pedagógicas para que o estudante aprenda a ler e escrever a partir das práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade. Segundo Soares (2018), a leitura é como um processo ativo e reflexivo, destacando que um leitor proficiente vai além da simples decodificação das palavras. Ou seja, o processo de leitura envolve uma dimensão individual ligada a operações cognitivas, como estratégias de seleção cognitiva, antecipação, inferências e verificação. Por fim, a visão de Magda Soares sobre o letramento, ao ser apresentada, busca um entendimento mais abrangente da alfabetização, que não se restringe à aquisição da técnica de ler e escrever, mas à inserção do indivíduo nas práticas sociais de uso da escrita.

Outro artigo analisado, foi: “FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: contextualização histórica da rede de Francisco Beltrão”. Este estudo buscou discutir a formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de Francisco Beltrão ao longo das últimas duas décadas. O estudo enfatiza as contribuições de três importantes programas federais: PROFA, Pró-letramento e PNAIC.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, combinando pesquisa bibliográfica e documental com uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de um formulário online, aplicado a professores alfabetizadores que atuam com crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental. O objetivo era coletar as percepções dos docentes sobre as formações continuadas e suas necessidades sentidas durante o trabalho de alfabetização. Foram obtidas 29 respostas de um grupo de aproximadamente 100 profissionais.

O conceito de formação continuada é entendido no artigo como um processo essencial de desenvolvimento profissional, visando qualificar e atualizar os professores com novas teorias educacionais, relacionando-as com suas práticas de ensino e valorizando suas experiências profissionais. O texto ressalta que a formação continuada deve ocorrer de forma coletiva, considerando as experiências e reflexões como ferramentas de análise, conforme a perspectiva de Nóvoa (2002).

Os resultados da pesquisa de campo revelaram que o perfil das professoras participantes é predominantemente feminino, com idades entre 31 e 50 anos, pós-graduadas em nível de especialização e com uma experiência significativa em alfabetização (41% atuam entre 2 e 5 anos). A participação no PNAIC foi a mais expressiva (79%), seguida pelo Pró-letramento (56%), possivelmente devido à maior duração e à proximidade temporal do PNAIC.

As percepções das docentes indicaram que as formações contribuíram significativamente para a reflexão sobre a prática escolar, para a compreensão do processo de aprendizado da criança na leitura e escrita, e para a expansão da visão sobre o caminho de avanço reflexivo dos alunos. As professoras destacaram a importância dos programas em proporcionar uma metodologia que resulta em alunos realmente alfabetizados, capazes de ler com fluência e compreender. Dentre as contribuições específicas, mencionaram o entendimento dos níveis de aprendizagem, a leitura compartilhada, o trabalho com sequência didática e a visão do aluno como sujeito ativo no processo.

Quanto às necessidades de formação continuada futuras, as professoras apontaram a necessidade de aprofundamentos teóricos e metodológicos em alfabetização, letramento, consciência fonológica, neurociência, sequências didáticas, atividades práticas, história da escrita, partilha de experiências de sucesso, ênfase no ensino de matemática e ludicidade, bem como discussões sobre dificuldades de aprendizagem. Atividades práticas e consciência fonológica foram as mais citadas. O artigo observa que, embora muitos desses temas já tenham sido abordados, as professoras sentem a necessidade de maior análise e aprofundamento.

Concluindo, o artigo aponta que a formação continuada, mesmo com desafios de adesão em pesquisas (como observado na coleta de dados), contribuiu para a qualificação profissional e potencializou o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização em Francisco Beltrão. Foi ressaltado que a formação continuada em alfabetização se constitui como uma política pública educacional fundamental para a identidade profissional docente e para a qualificação da educação pública.

Magda Soares é citada no artigo para reforçar uma concepção fundamental sobre o processo de alfabetização e letramento. A principal ideia dela presente no texto é a alfabetização como processo social e cultural, para além da decodificação. O artigo, ao abordar a discussão sobre a alfabetização, concorda com Soares (2020) ao afirmar que o trabalho com a leitura e a escrita não pode ter como único objetivo ensinar a criança a decifrar um código. Em vez disso, com base na autora, enfatiza-se que a criança deve compreender que a leitura e a escrita constituem práticas históricas, sociais e culturais, utilizadas para a comunicação no cotidiano. Essa perspectiva ressalta que a garantia ao direito à educação também é assegurada através de uma alfabetização que vai além da simples codificação e decodificação, inserindo o indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, um conceito central do letramento desenvolvido por Magda Soares.

Nesse sentido, a citação de Magda Soares no artigo reforçou a visão de que a alfabetização é um processo complexo que envolve a apropriação da função social da escrita, e não apenas o domínio técnico do código, alinhando-se com a discussão sobre a necessidade de uma formação docente que promova um ensino de leitura e escrita contextualizado e significativo.

Nessa perspectiva, o artigo “O PNAIC E A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”, que é um recorte de uma tese de doutorado defendida em 2018, buscou analisar relatos de professores participantes do Programa Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo foi investigar suas apreensões sobre as ideias e orientações recebidas na formação continuada, com foco no desenvolvimento do processo reflexivo do professor.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativista, valendo-se de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa foi composta por 36 relatos escritos por professores alfabetizadores que participaram da formação do PNAIC em 2015. Estes documentos foram considerados cheios de informações relevantes sobre o processo formativo e seu desenvolvimento profissional.

A análise dos relatos dos professores demonstrou coerência entre “fazer e pensar”, onde o relato 31 destacou que a formação permitiu identificar a coerência entre a prática e a teoria, levando a mudanças no planejamento e agrupamento das turmas, e resultando em superação das expectativas de aprendizagem das crianças. Isso indica crescimento pessoal e profissional.

Foi observado também avanços significativos na prática pedagógica. O relatório 34 apontou que a formação do PNAIC tem proporcionado avanços significativos desde 2013, sendo os encontros de formação vistos como ambientes educativos de excelência que contribuem para o crescimento pessoal e profissional dos alfabetizadores de todo o país.

Já o relato 26, que diz respeito a organização da prática e postura crítica, afirmou que o PNAIC tem proporcionado avanços na educação de qualidade, oferecendo um “norte” para organizar a prática, e desenvolvendo uma postura crítica e motivadora nos professores, mesmo que os avanços sejam lentos, são contínuos.

E por fim, uma reflexão crítica sobre a formação, trazida no relato 30, demonstrou uma capacidade reflexiva mais aprofundada. A não apenas analisar as atividades, mas também avaliar aspectos da formação que precisam ser aperfeiçoados, como a necessidade de inserção de planejamento e acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. Essa crítica construtiva revelou uma compreensão da estrutura da formação e dos contextos institucionais.

Em conclusão, o artigo constatou que o desenvolvimento reflexivo do professor durante a formação é ampliado pela interação com outros profissionais, pela análise de práticas pedagógicas e pelo estudo de teorias. Essa capacidade, embora individual, é fortalecida pela articulação entre experiências formativas, profissionais e da vida social, o que ajuda o professor a definir caminhos metodológicos e estratégias para solucionar problemas em sala de aula.

No artigo em questão, as ideias de Magda Soares são referenciadas como um pilar teórico fundamental para a concepção de alfabetização promovida pelo PNAIC. As principais ideias de Magda Soares que foram apresentadas são: a concepção de Alfabetização na perspectiva do letramento, onde o artigo estabelece que os cadernos do PNAIC, que orientam a proposta formativa, discutem a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, baseadas nos estudos de Soares (2003, 2010). Além disso, Magda Soares (2003, 2010) é citada como uma das principais teóricas que apoiam as discussões, análises e estudos que fundamentam o PNAIC. Sua contribuição é, portanto, essencial para a compreensão dos princípios que norteiam a formação continuada de professores alfabetizadores dentro do programa.

Por fim, a terceira categoria contempla os estudos que abordam a temática das práticas de alfabetização. Nessa etapa da análise, foram identificados três trabalhos, os quais serão apresentados e discutidos a seguir.

O primeiro artigo intitulado “NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: lições que aprendi com professoras alfabetizadoras experientes”, tem como objetivo geral produzir reflexões em professores alfabetizadores iniciantes a partir das “lições” aprendidas pela autora Juliana Pedroso Bruns com professoras alfabetizadoras experientes durante sua formação em Pedagogia. A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo autobiográfica, utilizando as experiências da pesquisadora como base para a reflexão.

A autora relata que a possibilidade de acompanhar professoras experientes foi imprescindível para sua própria atuação como professora alfabetizadora regente após a licenciatura. A partir dessa vivência, ela defende que essa oportunidade deveria ser estendida a todos os professores em formação inicial e em início de carreira, pois auxilia a amenizar os desafios e a ansiedade comumente enfrentados nessa etapa, como o “choque com a realidade” descrito por Veeman (1984) e Vaillant e Marcelo (2012). O estudo ressalta a carência de programas e políticas públicas que valorizem e escutem a voz das professoras experientes e que auxiliem os docentes iniciantes no país.

Ao longo do texto, foram apresentadas 16 “lições” principais que a autora aprendeu com as professoras experientes, abordando diversos aspectos da prática pedagógica na alfabetização. Algumas dessas lições incluíam: a inexistência de um único método de alfabetização, mas sim a necessidade de procedimentos adaptados; a importância de possuir conhecimentos específicos (“saberes e fazeres”) que vêm tanto da teoria quanto da prática pedagógica; a necessidade de alfabetizar letrando, garantindo que a criança

compreenda o que lê e escreve e faça uso social da escrita; o respeito ao tempo individual de aprendizado das crianças, aliado ao estímulo e à imersão em um ambiente letrado; a influência do estado emocional do professor no comportamento das crianças; a relevância do trabalho com projetos e da exploração ativa do alfabeto em sala de aula; as reflexões sobre a organização do caderno e a caligrafia versus a coordenação motora fina e a imersão em diferentes linguagens; a percepção da falta de tempo para o brincar na educação infantil e o foco excessivo no futuro; a necessidade de paciência, carinho e compreensão com as crianças que enfrentam dificuldades; os desafios de lidar com questionamentos dos pais e a importância da formação continuada, mesmo que as instituições não a forneçam adequadamente; a dificuldade de demonstrar confiança para professores iniciantes; a importância do trabalho em equipe e do apoio da coordenação pedagógica e os desafios da inclusão de crianças com diferenças; a importância de adaptar o planejamento diário à realidade da sala de aula.

Em conclusão, o artigo reforçou que a experiência com professores experientes é crucial para o desenvolvimento profissional docente e para a inserção na profissão, destacando a necessidade urgente de políticas públicas que valorizem esses saberes e deem suporte aos docentes iniciantes.

Magda Soares foi uma autora central referenciada no artigo, principalmente no que tange à conceituação de alfabetização e ao papel do professor alfabetizador. O artigo, ao abordar a primeira lição aprendida (“Não existe um único caminho para alfabetizar”), cita Soares (2016) e seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos”. A compreensão apresentada é que a palavra “método” não deve ser remetida a algo exclusivo e “acabado”, mas sim a uma teoria ou procedimento que cada professor alfabetizador considera necessário empregar para que a criança seja alfabetizada. Isso enfatiza a adaptação e a agência do professor na escolha das estratégias pedagógicas.

O artigo mencionou novamente Soares (2014, p. 31), ao refletir a importância dos “saberes e fazeres” na alfabetização e discute que ser professora alfabetizadora requer conhecimentos específicos sobre “como alfabetizar”. Soares observa que existem “saberes teóricos e... saberes da prática; dessa maneira, há fazeres propostos por teorias, e há os fazeres propostos pelas práticas”. A autora do artigo corrobora com essa ideia, afirmando que as professoras experientes possuíam não apenas saberes teóricos, mas principalmente “saberes” e “fazer” provenientes da prática pedagógica. Isso sublinha a relevância da articulação entre teoria e prática no conhecimento profissional do alfabetizador.

Dando continuidade, o artigo “DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: da construção à mobilização de saberes”, tem como objetivo principal investigar a construção e a mobilização de saberes no cotidiano da docência na alfabetização de crianças, especificamente no fazer pedagógico em sala de aula. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado maior, intitulada “Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas”, desenvolvida entre 2011 e 2013.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista coletiva como técnica para a coleta de dados. Foram entrevistadas três professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Pau dos Ferros/RN, identificadas pelos nomes fictícios de Sol, Estrela e Pérola. O percurso teórico do estudo foca nas reflexões sobre a construção dos saberes docentes com base nas práticas pedagógicas alfabetizadoras e nos processos de formação inicial e continuada. A autora justifica a investigação pela necessidade de o professor alfabetizador construir uma base de conhecimentos específicos para essa etapa de ensino, que por muito tempo foi negligenciada na história da educação brasileira.

Os resultados da pesquisa revelaram que os saberes docentes são construídos em um processo contínuo, que engloba a formação inicial e continuada, o desenvolvimento das experiências da prática docente, e a relação entre teoria e prática. Essa relação é crucial, pois proporciona a reflexão sobre a própria prática do professor e permite a sua ressignificação e melhoria. O artigo enfatizou que o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças é complexo e, por isso, exige um investimento constante do professor na sua formação profissional.

As professoras entrevistadas demonstraram que os saberes mobilizados vêm da formação (inicial e continuada), da prática e da reflexão sobre a prática, e de ações que permeiam a experiência da profissão, como o compromisso, a responsabilidade, a competência e a afetividade com as crianças. Elas reconhecem que a qualidade do trabalho em sala de aula não depende apenas de títulos, mas também do desenvolvimento de suas experiências diárias. Os docentes utilizam diversas estratégias bem-sucedidas para envolver ativamente os alunos, como agrupamentos por níveis de aprendizagem, leituras compartilhadas, dramatizações, contação de histórias e textos reflexivos. Isso demonstra a compreensão de que alfabetizar não é um processo mecânico, mas exige a mobilização de um conjunto de saberes para alcançar os resultados esperados.

Em síntese, o artigo concluiu que a prática docente exitosa na alfabetização vai além da paixão pela docência, exigindo estudo, formação, rotina, compromisso, responsabilidade e trabalho coletivo. A formação do professor, nesse sentido, é um processo contínuo de reelaboração de saberes iniciais confrontados com as experiências práticas vividas no cotidiano escolar, fundamentado na práxis (ação-reflexão-ação).

Magda Soares é uma referência importante no artigo, especialmente para a fundamentação da base de conhecimentos que uma formação docente sólida em alfabetização deve ter. As principais ideias dela, conforme apresentadas no texto, são: o apoio multidisciplinar para a formação inicial sólida, sendo esta alicerçada em princípios teórico-práticos e com a oferta de conhecimentos diversos e saberes que, segundo Soares (2012), se apoiam em múltiplas áreas. Soares também enfatiza a criança como sujeito ativo na aprendizagem.

A formação docente, com essa base de conhecimentos proposta por Soares, é vista como um meio para uma prática pedagógica que considera a criança como um sujeito aprendente. Isso significa que a criança faz uso da língua escrita ao mesmo tempo em que a descobre e aprende, passando por diversos conflitos cognitivos e participando ativamente do próprio processo de construção do conhecimento.

Outro ponto trazido por Soares no artigo é a compreensão dos contextos da sociedade letrada, onde a prática pedagógica fundamentada nos saberes multidisciplinares (conforme Soares) deve ser capaz de gerar situações de aprendizagem que possibilitem a compreensão dos contextos cotidianos da sociedade letrada. Isso reforça a ideia de que a alfabetização vai além da decodificação, inserindo o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, que é um conceito central na obra de Magda Soares sobre letramento.

Em suma, Magda Soares é referenciada para destacar a necessidade de uma formação docente abrangente e com forte base teórica, que capacite o professor a entender a complexidade do processo de aquisição da leitura e da escrita, considerando tanto os aspectos cognitivos e linguísticos quanto os sociais do letramento.

Por fim, o artigo “MÉTODOS PARA ALFABETIZAR: O QUE SABEM E DIZEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?”, buscou analisar as concepções de professores alfabetizadores do interior de Alagoas sobre os métodos de alfabetização. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, aplicou questionários online a quatro professores em junho de 2020. Os resultados da pesquisa indicaram que não há consenso entre os professores sobre métodos eficazes para alfabetizar. O Professor A, por exemplo,

defende que não há um método único, pois cada criança aprende de forma diferente. O Professor B sugere que todos os métodos são válidos juntos, embora o artigo argumente que não é possível trabalhar com todos os métodos ao mesmo tempo devido a seus diferentes pressupostos teóricos. O Professor C foca na ludicidade, sem especificar um método, o que sugere uma falta de compreensão das concepções subjacentes. Já o Professor D utiliza o método fônico, o qual é criticado por Morais (2012) por adiar o contato com textos reais e sobrecarregar cognitivamente as crianças.

Em relação aos métodos utilizados, os professores mencionaram o alfabético, silábico, tradicional, construtivista, socioconstrutivista, Montessoriano e fônico. O artigo ressalta que alguns professores e escolas confundem teorias (como o construtivismo e o socioconstrutivismo) com métodos de ensino, indicando uma falta de compreensão conceitual.

A conclusão do estudo reforça que o sucesso da alfabetização não depende de um método específico, mas sim da compreensão dos processos cognitivos e linguísticos por parte do professor, que deve intervir adequadamente. O artigo enfatiza a necessidade de formações continuadas que aprofundem as discussões sobre as diferentes concepções de alfabetização e modos de ensinar e aprender, para que o professor possa trilhar o melhor caminho na sua prática.

No artigo em questão, as ideias de Magda Soares são amplamente citadas para fundamentar a discussão sobre métodos e concepções de alfabetização. Como por exemplo a importância de “Alfabetizar Letrando”. O texto destaca que estudos de Soares (2018, 2021), apontam para a importância de o professor “alfabetizar letrando”. Isso significa que o processo de alfabetização deve ser desenvolvido em conjunto com a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita. Magda Soares (2004) é citada ao lado de Morais (2012) para indicar a necessidade de o professor desenvolver o trabalho com a consciência fonológica para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Soares (2018) define “métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita” como “um conjunto de procedimentos (teorias, princípios linguísticos e psicológicos) que orientam a aprendizagem da leitura e da escrita”. Mais adiante, Soares (2021) explica que a palavra “método” (do grego *methodos*) significa um “caminho em direção a uma finalidade”. No contexto da alfabetização, usar um método implica orientar o percurso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita, conhecendo seu desenvolvimento e suas dificuldades. Ou seja, ensinar com método significa colocar o foco na aprendizagem da

língua escrita pela criança. E por fim, foi abordado também a proposta “Alfaletrar”, de Soares (2021), que compreende como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e, com base nessa compreensão, estimula e acompanha essa aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se os artigos do VI CONBALF (2023), que tinha como tema: “Alfabetização e Democracia: Direito à leitura e à escrita”. Do total de 370 trabalhos apresentados no congresso, 144 citaram a autora Magda Soares, mas não possuíam relação direta com o escopo deste estudo. Por outro lado, após realizar a leitura das referências, buscando identificar Magda Soares, a leitura do título e do resumo, para observar a proximidade com a pesquisa, foi possível encontrar 9 artigos que citaram a referida autora e apresentaram relevância para a dissertação. Os critérios adotados para a seleção dos trabalhos, conforme explicitado anteriormente, seguiram uma mesma diretriz metodológica. Inicialmente, realizou-se a leitura das referências bibliográficas, com o intuito de identificar produções que dialogassem com a obra de Magda Soares. Em seguida, procedeu-se à leitura dos títulos, visando verificar a proximidade temática com o objeto desta dissertação.

Considerou-se como critério de inclusão a abordagem da alfabetização de crianças no ciclo inicial de alfabetização. A partir desse processo, os artigos selecionados foram organizados e foram apresentados em três categorias analíticas: a primeira contempla os trabalhos que tratam diretamente das concepções de Magda Soares acerca da alfabetização nos anos iniciais; a segunda reúne os artigos que abordam as políticas públicas de alfabetização. E a terceira as práticas de alfabetização dos professores. Os artigos encontrados estão detalhados na tabela a seguir.

Quadro 3- Artigos do VI CONBALF que tem relação com a pesquisa.

(Continua).

Título do Trabalho	Autor/a(res/as)	Ano de publicação
MÉTODO FÔNICO: O “NOVO-VELHO” CAMINHO À ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA NOS DISCURSOS DE ALFABETIZADORES	Érica Raiane de Santana Galvão Jânio Nunes dos Santos Adriana Cavalcanti dos Santos	2023
TENDÊNCIA DE ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA NAS PRÁTICAS DAS	Tania Tuchtenhagen Clarindo	2023

PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

DESAFIOS ENCONTRADOS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO Cleide dos Santos Pereira 2023
Sopelsa
Rita Buzzi Rausch

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: Tarcyla Coelho de Souza 2023
Marinho
Maria Virgínia Freire Santos
percepções docentes sobre o Programa 'Educar para Valer' Carmo

PRODUÇÃO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ALFABETIZADORA EM FORMAÇÃO INICIAL Verônica Tostes Silva 2023

COMPREENSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ARAPIRACA-ALAGOAS: o Jânio Nunes dos Santos 2023
Patrícia dos Santos Moura
Cavalcante
Thammy Cristina de Oliveira
que dizem os professores alfabetizadores? Nascimento

ALFABETIZAÇÃO: a concepção e a prática pedagógica de professoras das turmas de 1º ano da rede de ensino municipal de Alcobaça e Caravelas Adriele Apolinária 2023
Casagrande
Amanda Moreira Maia
Priscila Alves Pereira

ALFABETIZAR LETRANDO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS Iure Coutre Gurgel 2023
Adriana Fernandes Ferreira
Marcos Roberto da Silva
Cavalcante

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ/MARANHÃO: Francinilda de Sousa 2023
Nascimento
Problematizações do contexto escolar

(Conclusão).

Fonte: Adaptado de Artigos do VI CONBALF (2026).

Sendo assim, os artigos encontrados estão organizados em categorias analíticas, de modo que a primeira delas irá contemplar aqueles artigos que versam sobre as concepções de alfabetização e letramento em Magda Soares. Nesta categoria foram encontrados três artigos.

O primeiro artigo apresentado, intitulado: “MÉTODO FÔNICO: O “NOVO-VELHO” CAMINHO À ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA NOS DISCURSOS DE ALFABETIZADORES”, objetiva analisar a compreensão de professores alfabetizadores sobre o método fônico/instrução fônica sistemática, adotado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2019, preconiza a instrução fônica sistemática como o caminho metodológico para alfabetizar, o que tem suscitado muitos debates devido aos seus reducionismos. A PNA é vista como uma tentativa de “volta do método fônico”, até então superado, e representa um retrocesso e ruptura com as discussões anteriores no campo da alfabetização, tentando apagar conceitos como o letramento.

De acordo com os autores da pesquisa, diversos estudiosos, incluindo alguns mobilizados na discussão teórica do artigo (como Moraes, Mortatti, Soares), posicionam-se contrariamente às políticas de alfabetização reducionistas e ancoradas em um único método, como a PNA. Eles questionam a concepção de alfabetização adotada pela PNA, a tentativa de apagar quarenta anos de pesquisas, a culpabilização do construtivismo pelos baixos índices de alfabetização, e a escolha de um único caminho teórico e metodológico.

A análise dos discursos de cinco professores alfabetizadores, utilizando a técnica de análise de conteúdo, revelou uma compreensão inicial por parte dos professores sobre os pressupostos didático-pedagógicos implícitos à adoção do método fônico. Alguns professores, nomeados de (P1, P3, P4), consideraram o método fônico uma inovação e uma “nova alfabetização que está evoluindo”, chegando a relatar resultados positivos (P1) ou identificação com a abordagem (P3, P4). Outros professores (P2, P5) expressaram não terem sido formados ou instruídos para trabalhar com o método fônico, sinalizando lacunas na formação continuada.

Portanto, os discursos dos professores demonstraram a ausência de conhecimentos teóricos aprofundados sobre o método fônico e denotam lacunas teóricas. Isso reforça a necessidade de formação continuada consistente para os professores alfabetizadores, que promova a reflexão crítica sobre as políticas e propostas de alfabetização, e para que superem as orientações impositivas e acríticas da PNA. A “volta do fônico” como método oficial é vista como uma ruptura e retrocesso conceitual e metodológico.

No que diz respeito à autora Magda Soares, ela é mencionada como uma das autoras que se posicionam contrariamente às políticas de alfabetização reducionistas e

ancoradas em um único método, como a PNA. Soares (2021) explica que a palavra “método” vem do grego *methodos*, significando “através de, por meio” e “via, caminho”, aplicado à aprendizagem da leitura e escrita de palavras, frases e textos. Ainda de acordo com Soares (2021), os métodos de alfabetização, sobretudo os de natureza sintética, defendem que é necessário primeiro aprender a ler e a escrever, entendidos como decodificar e codificar as relações letras-fonemas, para só depois ler ou escrever “de verdade” textos reais. Essa ideia de “aprender a leitura para depois aprender com a leitura” é apresentada como um dos pilares controversos e falaciosos da PNA no combate ao letramento.

Finalizando, Soares (2021) ressalta que a alfabetização, como processo de aprendizagem e ensino, não se encaixa em “um método”, pois envolve múltiplas facetas ou camadas da escrita. E isso abrange não apenas a especificidade do processo em relação à língua escrita, mas também as aprendizagens em geral e os contextos escolares.

A partir do artigo intitulado “DESAFIOS ENCONTRADOS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO”, que decorre de uma tese de doutorado (2019-2022) e tem como objetivo identificar os desafios comuns encontrados pelas professoras em seu início de docência na alfabetização. As autoras apontaram que há pouca atenção de pesquisadores e formuladores de políticas públicas às professoras iniciantes na alfabetização no Brasil. Pois, segundo a autora, o processo de alfabetização é complexo e multifacetado, o que torna a docência nessa área, especialmente para iniciantes, ainda mais desafiadora. E, mesmo professoras com experiência em outras etapas de ensino se deparam com um “novo início” ao atuarem na alfabetização.

A pesquisa utilizou entrevistas narrativas realizadas em 2020 com sete professoras iniciantes (com 3 meses a 3 anos de experiência em alfabetização). A análise dos dados foi dialógica, pautada na Teoria Histórico-Cultural. E permitiu identificar dez desafios compartilhados pelas professoras, que serão citados abaixo:

1. Modo de Inserção na Docência: A inserção ocorre geralmente sem acompanhamento ou orientação sistemática, dependendo da iniciativa individual ou de colegas.
2. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Muitas professoras vêm da Educação Infantil e enfrentam uma “ruptura grotesca” na transição para a alfabetização, com necessidade de maior continuidade entre as etapas e interação significativa com a linguagem escrita desde a Educação Infantil.

3. Busca por um Caminho Inicial: Incerteza sobre “por onde começar” e como organizar a ação pedagógica, indicando que o conhecimento da graduação precisa ser elaborado na prática. Demandando acompanhamento intencional, contínuo e sistemático.
4. Compreensão do Processo de Apropriação da Linguagem Escrita pela Criança: Dificuldade em entender “como acontece esse processo na cabecinha da criança”, o que afeta suas concepções e práticas pedagógicas.
5. Dificuldade com a Heterogeneidade de Saberes: Lidar com os diferentes níveis de conhecimento sobre leitura e escrita em uma mesma turma é um desafio central, embora essa heterogeneidade possa ser uma fonte de desenvolvimento se promovida a interação e cooperação.
6. Necessidade de Mudança na Prática Pedagógica: O desejo de romper com concepções e práticas enraizadas e por vezes desatualizadas na cultura escolar.
7. Dificuldade na Organização da Ação Pedagógica: Desafios em compreender e organizar aspectos como o currículo, o planejamento intencional e a gestão de tempos e espaços na sala de aula.
8. Necessidade de Escuta Efetiva e Afetiva dos Estudantes: Compreender a história e o contexto sociocultural diverso dos alunos é fundamental, exigindo uma formação para o diálogo pedagógico.
9. Início da Docência na Pandemia de COVID-19: A pandemia intensificou os desafios, gerando frustração e insegurança devido à suspensão de aulas presenciais e à necessidade de usar tecnologias digitais. Demonstrando como os saberes e métodos de alfabetização são influenciados pelas exigências sociais de cada época.
10. Necessidade de Teorização da Prática: A dificuldade em relacionar o conhecimento teórico com a prática pedagógica, buscando elaborar um “conhecimento prático/fundamentado” através da reflexão constante.

Ao final das análises por parte da autora, foi possível concluir que, os resultados evidenciaram a complexidade da experiência das professoras iniciantes na alfabetização. Sendo, portanto, crucial que os processos formativos partam dos desafios práticos e que existam programas e políticas para assegurar apoio e acolhimento planejado e sistematizado a essas professoras, indo além da boa vontade individual. Magda Soares (1985, p. 21) é citada para fundamentar a compreensão de que a alfabetização é “[...] um fenômeno de natureza complexa, multifacetada [...]”. Essa característica da alfabetização explica, por sua vez, a complexidade da docência nessa área.

E finalizando a categoria, o artigo “COMPREENSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ARAPIRACA-ALAGOAS: o que dizem os professores alfabetizadores?”, aborda a compreensão dos professores alfabetizadores da rede municipal de Arapiraca-AL sobre alfabetização e letramento, que são considerados saberes-fazeress essenciais para a prática pedagógica. O interesse surgiu da observação da grande quantidade de alunos a serem alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A pesquisa adotou a metodologia de Pesquisa-ação (Thiollent, 1999) e envolveu 273 professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Arapiraca. Utilizou-se um questionário com questões subjetivas sobre a definição de alfabetização e letramento e a diferenciação entre eles.

Os dados revelaram uma necessidade de intervenção por parte do núcleo de formação continuada para fortalecer a compreensão sobre alfabetização e letramento pela maioria dos professores participantes. Constatou-se que, apenas 22% do total de professores pesquisados tem clareza sobre alfabetização e letramento e baseiam suas práticas nas camadas da aprendizagem da língua escrita propostas por Soares (2016, 2022), articulando o ensino do sistema de escrita alfabética com o uso da escrita em contextos culturais e sociais. Os 36% dos professores demonstraram uma compreensão limitada do letramento, focando-o apenas na leitura, fluência e compreensão do que é lido, sem se preocupar com os usos da escrita em práticas sociais. Uma parcela significativa, 42% dos professores, apresentaram pouca clareza, confundindo alfabetização e letramento como o mesmo conceito ou processo, ou invertendo suas definições. Essa confusão pode ser um dos fatores que contribuem para o grande número de alunos não alfabetizados.

Os autores observaram que, mesmo entre os professores com mais clareza, termos como “codificação” e “decodificação” ainda são utilizados para se referir à aprendizagem da língua escrita. E defendem que a discussão sobre as concepções de língua, para além do código linguístico, é crucial para a formação continuada. Os achados reforçaram a necessidade de um realinhamento da formação continuada para atender às necessidades formativas dos professores, fortalecendo a relação teoria-prática e promovendo saberes-fazeress mais conscientes, ancorados na práxis freireana.

Magda Soares (2003) é referenciada para conceituar alfabetização como a “aprendizagem de uma técnica”. Essa técnica foca na aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, com o desenvolvimento de competências para notar/representar os

sons da fala (fonemas) de forma escrita, privilegiando a faceta linguística da alfabetização. Além da relação grafema-fonema, a técnica inclui a aprendizagem motora (pegar no lápis), orientação espacial (esquerda para direita, cima para baixo) e sequência de letras. Soares (2022, p. 27) a define como a “apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e escrita”, incluindo o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e as normas ortográficas.

Soares (2022, p. 10) aponta que até os anos 1980, a alfabetização era vista como a decifração e cifração de um código. Contudo, essa visão tem sido combatida, e a nomenclatura “sistema notacional” é considerada mais adequada, pois os grafemas representam os fonemas, em vez de codificá-los. A ideia de “código, codificar e decodificar” sugere a mecanização da aprendizagem e negligencia o caráter social da língua. Em seguida, Soares (2016, 2022) propõe que a alfabetização seja pensada assentada em três facetas: a linguística (foco no sistema alfabético-ortográfico), a interativa (trabalho com gêneros textuais/discursivos) e a sociocultural (uso da língua escrita nas práticas sociais). As facetas interativa e sociocultural são responsáveis por formar leitores e produtores de texto e se inserem no campo do letramento.

As autoras também citaram Soares (2022, p. 27) para definir o letramento, “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”, o que implica diversas habilidades como ler ou escrever para diferentes objetivos (informar, interagir etc.). O letramento abrange a produção, leitura e compreensão de textos variados para a prática produtiva na vida diária e na coletividade.

Finalizando, Magda Soares (2022, p. 27) enfatiza que “a alfabetização [...] não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento”. Embora sejam processos cognitivos e linguísticos distintos, com aprendizagens de natureza diferente, eles devem ocorrer de maneira simultânea e interligada. Essa interligação é também referida como “alfalettar”.

Na segunda categoria, que diz respeito às políticas públicas de formação de professores e às ações voltadas para a alfabetização, foi identificado apenas um trabalho, que será descrito a seguir.

A partir do artigo “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: percepções docentes sobre o Programa ‘Educar para Valer’”, que investigou a percepção de professoras alfabetizadoras sobre o eixo de formação do

programa ‘Educar para Valer’ (EPV)², realizado no município de Porto Seguro, BA, em 2022 e 2023, as autoras situam a discussão no contexto do desafio significativo da alfabetização no Brasil. Onde muitas crianças concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão dos significados e discursos docentes. Os procedimentos incluíram análise de documentos do EPV e entrevistas semiestruturadas com duas professoras alfabetizadoras de Porto Seguro que participaram do programa.

As professoras entrevistadas (Trícia e Ana) desconheciam a perspectiva teórica que fundamentava a formação do EPV, o que sugere pouco conhecimento sobre o campo teórico da alfabetização. Elas relataram que a formação despertou para a importância de “fazer mais leituras em sala de aula” e para a necessidade de um trabalho alfabetizador que envolva as práticas de leitura. Apesar de considerarem o programa positivo por dar um “Norte” focado na leitura, houve insatisfação crescente.

Uma professora (Ana) discordou da proposta teórica-metodológica do EPV, defendendo a volta aos métodos clássicos (trabalhar sílaba solta), em oposição à abordagem baseada em texto. A formação do EPV, com o construtivismo, também gerou “bagunça na cabeça” em uma das docentes, que percebeu “muita coisa nova” e “uma forma diferente” de ensinar, apesar de ser uma teoria amplamente difundida. Trícia expressou angústia e um “nó na cabeça” com as supervisões e visitas inesperadas na sala de aula, interpretado pelas autoras como um reflexo da “cultura da performatividade” e da pressão por resultados. Ana reclamou que a formação estava “distante da realidade” da sala de aula e impunha uma rotina pré-estabelecida, roubando sua autonomia. Ao final, apesar das críticas, a professora ainda avaliou o projeto como “muito bom”, atribuindo a dificuldade de aprendizagem à “nossa clientela que é complicada”.

As autoras concluíram que a formação continuada é vista pelas professoras quase como um “fetiche”, dificultando a crítica. No entanto, destacam que houve momentos de aprendizagem, especialmente no encontro entre pares, e um despertar para a necessidade das práticas de letramento. Reafirmando a importância de ações formativas que conjuguem

² O Programa ‘Educar para Valer’ (EPV), é uma parceria privada entre a Associação Bem Comum (ABC) e a Fundação Lemann (FL), criada em 2018, que visa prestar assessoria técnica a municípios para apoiar boas práticas de gestão educacional. Sua concepção baseia-se na experiência de sucesso da reforma educacional de Sobral/CE e no Programa Alfabetização na Idade Certa. A proposta de formação do EPV, desenvolvida pela Lyceum Consultoria Educacional Ltda, restringe-se ao trabalho com Língua Portuguesa e Matemática. Teoricamente, o programa se fundamenta na Ciência Cognitiva da Leitura e no “alfabetizar letrando” de Magda Soares.

a aprendizagem do sistema de escrita alfabética com as práticas sociais de leitura e escrita (alfabetizar).

O programa EPV se fundamenta na abordagem de "alfabetizar letrando" da pesquisadora Magda Soares. E a ideia é que a ação pedagógica mais adequada seja aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento, privilegiando suas especificidades. As autoras do artigo reafirmam essa proposta como essencial para as ações formativas.

Soares (1995) é citada para ressaltar a “densidade e o emaranhado de fios que tecem o fenômeno do alfabetismo”, evidenciando a natureza multifacetada do processo de alfabetização. E ainda, Soares (2016) é referenciada para contextualizar o movimento de alternância metodológica e teórica na alfabetização no Brasil, que teve início nas últimas décadas do século XIX, com os métodos sintéticos e analíticos, até a mudança de paradigma nos anos 1980. Ela também defende que aprender a escrita alfabética é fundamentalmente um processo de converter sons em letras (escrita) e letras em sons (leitura).

No que diz respeito ao conceito de letramento, Soares (2012) é fundamental para a discussão do termo ‘letramento’, que surgiu nos anos 1980 em resposta às novas exigências sociais de uso da leitura e escrita. Ela o define como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita e o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever. E em relação ao letramento como desenvolvimento de habilidades, Soares (2020, p. 12) é citada para definir ‘letramento’ como o “desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita”. Essa compreensão do letramento foi um ponto de atenção para as professoras no programa EPV.

Por fim, a terceira categoria reuniu cinco estudos que abordaram as práticas de alfabetização, conforme detalhado na apresentação dos respectivos trabalhos.

O artigo “TENDÊNCIA DE ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”, um recorte de uma pesquisa de doutorado, que buscou descrever e analisar as relações entre as práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC. O foco principal está nas atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) nas práticas das professoras. A pesquisa é de cunho qualitativo, com dados coletados através de observação das rotinas semanais nos cadernos de planejamento das professoras, observações em sala de aula e

registros no diário de campo da pesquisadora. Além disso, uma abordagem quantitativa também foi usada para analisar as atividades de apropriação do SEA.

Segundo a autora Tania Tuchtenhagen Clarindo (2023), diferentemente da fala, que é adquirida naturalmente em um ambiente linguístico, a escrita precisa ser ensinada, preferencialmente acompanhada de um trabalho sistemático de reflexão sobre o SEA. A compreensão do SEA não é natural, mas um processo complexo de reflexão, criação de hipóteses e reconstrução do conhecimento por parte da criança.

A pesquisa verificou a hipótese de que o desempenho em leitura e escrita está estritamente relacionado às práticas observadas no cotidiano escolar. Os resultados apontaram uma tendência ao uso das unidades linguísticas como letra, palavra e sílaba.

No 1º ano, a atividade mais frequente foi a identificação de letras em palavras (43 vezes), seguida de leitura de palavras, sílabas e letras. A cópia de letras, sílabas e palavras também foi muito frequente, muitas vezes de forma conjunta e no início da aula. No 2º ano, a leitura de palavras foi a mais frequente, seguida da formação de palavras a partir de letras ou sílabas. A cópia de letras, sílabas e palavras também continuou sendo uma prática destacada.

No 3º ano, as atividades de apropriação do SEA foram em menor quantidade. As mais frequentes foram a escrita de palavras e a cópia de texto. Observou-se que as atividades ficaram mais focadas no campo da identificação, sendo pouco exploradas atividades de comparação de palavras (quanto ao número de letras/sílabas, presença de letras/sílabas e iguais/diferentes). Isso indica que atividades de reflexão sobre o sistema de escrita foram pouco exploradas. A autora enfatizou que não se trata de não trabalhar com unidades menores (letras e sílabas), mas que é preciso trabalhar com todas as unidades (sílabas, letras, palavras, frases e textos) de forma planejada, sistemática e que promova a reflexão sobre o SEA, de forma mais equilibrada no planejamento semanal.

Magda Soares é uma das principais referências teóricas que fundamentaram o estudo. Soares (2016) é uma das autoras que respaldam a pesquisa, especialmente no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita e a apropriação do SEA. A autora também foi citada, quando o assunto foi a Escrita como Sistema de Representação e Notacional, enfatizando a ideia de que o sistema da língua escrita é de representação e notacional. Soares (2016) explica que, durante a alfabetização, a criança precisa compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, e não seu conteúdo semântico) e, ao mesmo tempo, aprender a notação arbitrária e convencional (grafemas, suas relações com fonemas,

e sua posição no sistema). Nesse sentido, a autora cita Soares (2016, p. 234) para destacar que entender a escrita alfabética implica em compreender que ela representa a cadeia sonora da fala e que para escrever palavras diferentes, é necessário variar as formas gráficas (quantidade, ordem, posição ou repertório de letras).

Dando sequência, o artigo “PRODUÇÃO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ALFABETIZADORA EM FORMAÇÃO INICIAL”, é um relato de experiência de uma professora alfabetizadora em formação inicial na produção de jogos para a apropriação do sistema de escrita alfabética. O objetivo era compartilhar essa vivência e refletir sobre a perspectiva de propostas para “alfaletrar”, demonstrando os passos na criação de jogos e a importância de o professor ser autor de suas próprias práticas e materiais.

Segundo a autora, sua experiência inicial de alfabetização foi pelo método silábico, levando-a a crer que aprenderia a ensinar “famílias silábicas” na graduação em Pedagogia. No entanto, na disciplina "Fundamentos Teóricos-Metodológicos em Alfabetização I" na UFJF, ela começou a estudar a psicogênese da língua escrita e a compreender a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), percebendo que sua concepção anterior estava equivocada. Ainda se sentindo insegura quanto à prática construtivista após a disciplina, buscou aperfeiçoamento como voluntária no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto “Alfabetização”. E foi nesse contexto que conheceu a obra “Alfaletrar” de Magda Soares (2020), aprofundando-se nos conceitos de alfabetização, letramento e, principalmente, alfaletrar.

Segundo a autora, os jogos são uma ferramenta essencial que caminha junto com a literatura para um ensino com ludicidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) considera brincadeiras e interações eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois permitem que as crianças construam conhecimentos sobre o mundo. O termo “lúdico” está ligado a prazer, ausência de tensão, criatividade, arte, imaginação e desejo, associado à ideia de jogo. Além disso, Verônica enfatiza que é crucial ter clareza sobre as hipóteses de escrita das crianças (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética), para saber o que cada criança precisa avançar.

A autora escolheu o livro “Farra no Quintal” e adaptou um jogo (Dados Sonoros do CEEL) para trabalhar com rimas, mesmo precisando usar palavras de outros livros trabalhados anteriormente para ampliar o repertório. A escrita das regras levou a reflexões

sobre o número de jogadores e o uso de “duplas produtivas” (crianças de diferentes hipóteses de escrita juntas para colaboração), além de verificar se o jogo contemplava seus objetivos.

O olhar atento do professor durante o jogo é fundamental para fazer mediações, causar “incômodos” nos alunos (desequilíbrios cognitivos), instigar a reflexão, sempre com o intuito de ensinar e não avaliar a criança. Sendo também essencial realizar atividades impressas após o jogo para sistematizar os conhecimentos trabalhados. Além do mais, os jogos devem ser adaptados pelos professores às características específicas de cada turma, podendo modificar o modo de jogar, a distribuição das cartas, a quantidade de jogadores, entre outros.

Para a autora, a criação de jogos é uma experiência prazerosa, formativa e que auxilia na reflexão sobre as práticas docentes, conferindo um valor diferenciado ao material autoral. Aprender brincando respeita o modo de funcionamento das crianças, aciona a motivação intrínseca e gera prazer, devendo ser uma prática presente também no ensino fundamental.

Magda Soares (2020), foi referenciada no trabalho e é a autora de “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever”. Que define alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e suas convenções ortográficas. E letramento como o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Segundo Soares (2020), “alfaletrar” é aprender o sistema alfabético de escrita, conhecer e aprender seus usos sociais, lendo, interpretando e produzindo textos. E enfatiza o uso de textos reais como eixo central das atividades de alfabetização para desenvolver essas habilidades. Sua obra é utilizada para descrever as hipóteses de escrita das crianças (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética, alfabética), detalhando as características de cada uma.

Por fim, o artigo destaca o valor da formação prática e reflexiva do futuro professor na área da alfabetização, enfatizando que a criação de materiais didáticos, especialmente jogos baseados em literatura, é uma experiência rica que integra teoria e prática e capacita o professor a ser um agente autônomo e consciente de suas metodologias.

Dando continuidade, o artigo intitulado: “ALFABETIZAÇÃO: a concepção e a prática pedagógica de professoras das turmas de 1º ano da rede de ensino municipal de Alcobaça e Caravelas”, abordou o persistente problema do analfabetismo no Brasil e investigou a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em municípios do sul da

Bahia. O objetivo geral da pesquisa é compreender a concepção de alfabetização dos professores do 1º ano e o método que fundamenta sua prática pedagógica. Além de analisar o conceito e o método de alfabetização que fundamentam a prática de duas professoras alfabetizadoras.

A pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa e utilizou o estudo de caso. Os dispositivos de pesquisa incluíram a observação em sala de aula e a entrevista oral com as duas professoras de turmas de 1º ano, cujos nomes foram alterados para Rita e Aurora para preservar suas identidades. Um diário de campo também foi utilizado para registro.

Os resultados e a análise da prática das professoras identificaram que falta clareza na concepção de alfabetização. A professora Rita, por exemplo, mencionou ter uma “prática lúdica” e querer “ver no final eles ler e escrever”, mas não forneceu uma definição exata de alfabetização, e a observação não confirmou a ludicidade em suas aulas. A professora Aurora definiu a alfabetização como “a base do aprendizado”, mas sua resposta também não explicitou uma concepção profunda.

Além disso, foi identificado o predomínio do uso de métodos tradicionais de ensino. A professora Rita trabalhava com métodos sintéticos, mesclando o fônico e o silábico, e ocasionalmente a palavrção (método analítico), focando na relação som-letra. A professora Aurora utilizava o método silábico, trabalhando com famílias silábicas para a formação de palavras.

As observações e entrevistas revelaram a ausência de práticas de letramento intencionais no trabalho pedagógico. As professoras não demonstravam preocupação em utilizar textos em sala de aula ou em seu uso no contexto social, invisibilizando a função social da leitura e escrita. Além disso, não foram observadas atividades com gêneros textuais variados como listas, bilhetes, cantigas ou receitas. E ambas as professoras demonstraram insegurança e falta de conhecimento sobre a existência e funcionamento dos diversos métodos de alfabetização.

As autoras concluíram que a concepção de alfabetização das professoras é tradicional, focada na codificação e decodificação do código escrito. A falta de trabalho com gêneros textuais afasta o letramento do processo de alfabetização, resultando em uma aprendizagem descontextualizada. E sugerem que a ausência de formação continuada pode ser um fator contribuinte para essa lacuna e destacam a importância do aperfeiçoamento pedagógico para garantir o direito pleno à leitura e escrita.

Magda Soares (2021), é citada para definir a alfabetização, que se refere ao processo de apropriação da tecnologia da escrita, o que envolve o desenvolvimento de habilidades e procedimentos necessários à prática da leitura e da escrita, incluindo o domínio do sistema alfabético e das normas ortográficas. Soares (2016) também foi citada a fim de apresentar as três facetas da alfabetização, sendo elas: a faceta linguística, que se refere à aprendizagem da escrita e das relações sonoras. A faceta interativa, que está ligada à produção e compreensão dos diferentes gêneros textuais e suas características. E a faceta sociocultural, que se relaciona com o uso social do texto, utilizando-os em diversos contextos comunicativos. As duas últimas facetas (interativa e sociocultural) se conectam com o processo de letramento, que se refere ao uso da leitura e da escrita a partir de sua função social.

O artigo enfatiza, com base em Soares (2004, p. 23), que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Soares (2004) defende que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco” pois são “processos interdependentes e indissociáveis” que devem ser trabalhados de forma concomitante no trabalho pedagógico para evitar uma concepção tecnicista.

O artigo “ALFABETIZAR LETRANDO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS”, reflete sobre a importância do trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento em uma escola pública paraibana com professoras alfabetizadoras dos 2º e 3º Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo buscou analisar as práticas pedagógicas de quatro professoras alfabetizadoras com foco no processo de alfabetização dos educandos, visando a perspectiva do letramento. Também procurou caracterizar essas práticas, identificar a concepção de alfabetização e letramento dessas docentes e conhecer os desafios por elas encontrados.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com revisão de literatura e pesquisa empírica. Envolveu a análise das narrativas docentes e a pesquisa de campo com professoras do ciclo de alfabetização (2º e 3º anos) da Escola Municipal Professor Manoel Torres, em Brejo do Cruz - PB. As professoras participantes eram do sexo feminino, com idade entre 30 e 50 anos, graduação e pós-graduação em Pedagogia, e experiência entre 5 e 20 anos de docência.

As professoras relataram dificuldades de aprendizagem dos alunos, indisciplina, falta de acompanhamento familiar nas atividades de casa e a necessidade de lidar com as

especificidades de crianças atípicas/com deficiência. Além disso, para elas outros fatores que impedem ou dificultam a concretização da alfabetização na perspectiva do letramento incluem a escassez de recursos humanos, literários e tecnológicos, além de fatores sociais, psicológicos, econômicos e familiares.

Outro fato que foi relatado pelas professoras participantes, é que elas afirmaram utilizar estratégias didático-pedagógicas para alfabetizar letrando, como testes de leitura e escrita para diagnóstico, sequências didáticas explorando diversos gêneros textuais, jogos didáticos e material concreto. Elas priorizam o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas, reconhecendo a importância do texto em sala de aula. E as atividades visam aprimorar a competência comunicativa dos alunos e promover o contato com diferentes tipos de textos e suas funções sociais.

Ao final, a pesquisa visualizou que as professoras utilizam sequências didáticas e gêneros textuais para a inserção dos educandos nas diversas situações práticas e funções sociais envolvendo a leitura e a escrita. Os resultados apresentados, apontaram que as professoras indicam que não conseguem consolidar totalmente o processo de alfabetização e letramento para todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, apesar de todos os alunos serem aprovados sem retenção. Isso levanta a preocupação de que os alunos progridem sem superar dificuldades básicas de alfabetização e letramento.

Foi também enfatizada na pesquisa, a necessidade de melhor preparação e formação específica para as professoras lidarem com as dificuldades dos alunos. Outro fator importante para elas, é o acompanhamento familiar e de toda a comunidade escolar, que deve estar envolvida para uma formação integral do aluno. Por fim, os autores defenderam que a escola deve organizar seu trabalho para desenvolver ações contextualizadas de leitura e escrita, abandonando a perspectiva simplesmente “cartilhada” e valorizando os conhecimentos e experiências dos alunos.

Magda Soares (2017, 2018) é um dos principais aportes teóricos que sustentam o estudo sobre alfabetização e letramento. O artigo cita Soares (2003) para explicar o letramento, que é compreendido como o resultado do processo de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de uma condição adquirida por indivíduos ou grupos a partir da apropriação da escrita e de seu uso em contextos sociais. A autora destaca que, diferentemente da alfabetização, o letramento envolve a utilização efetiva da leitura e da escrita nas práticas cotidianas, de modo a atender às demandas sociais

relacionadas ao uso da linguagem escrita. O artigo também destaca que para alfabetizar letrando Soares (2004), é preciso que a criança tenha acesso aos mais diversos tipos de materiais literários e tecnológicos contendo uma diversidade de textos.

Finalizando, o artigo “AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ/MARANHÃO: Problematizações do contexto escolar”, é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga as práticas de alfabetização no ciclo da alfabetização da rede municipal de Imperatriz/MA. A pesquisa partiu da inquietação da autora sobre as práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão. E problematizou “por onde andam” as práticas alfabetizadoras e como as professoras têm trabalhado com os pressupostos teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao ensino da leitura e da escrita.

O objetivo geral foi conhecer como as professoras alfabetizadoras narram suas práticas pedagógicas sobre a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização, a partir da implementação da BNCC. O estudo buscou visibilizar e problematizar as representações que constituem essas práticas e como são operacionalizadas com a BNCC. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, empregando-se duas ferramentas metodológicas principais. Entrevistas narrativas, com 7 professoras alfabetizadoras das turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Imperatriz/MA. E a análise de “documentos pedagógicos”, que incluíram cadernos, folhas de atividades e recursos didáticos circulantes na sala de aula, capturados por meio de imagens fotográficas. Essa análise auxiliou a compreender o trabalho das professoras, visto que os recursos utilizados refletem seu fazer docente e suas perspectivas discursivo-acadêmicas.

A análise do material foi organizada em dois eixos: 1. Narrativas e práticas que colocam em “pauta” a apropriação do sistema de escrita alfabética nos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita (visibilidade da alfabetização). Que considerou aspectos como o trabalho com a consciência fonológica (famílias silábicas e consciência fonêmica), o trabalho com famílias silábicas para conhecer o som das letras e como juntá-las, e a formação de palavras a partir da nomeação de figuras. 2. Narrativas e práticas que colocam em “pauta” os letramentos nos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita (visibilidade do letramento). Que observou a inclusão dos alfabetizandos em práticas pedagógicas que enfatizavam a interação com as funções sociais do ler e do escrever, como o uso de textos com funções sociais (bilhetes, rótulos, panfletos), a criação de minimercados em sala de aula e a leitura de histórias na biblioteca.

Os resultados mostraram que, na prática, os textos e ações da política (BNCC) são recontextualizados pelas professoras. Houve uma certa ausência de reflexões linguísticas e o trabalho tem centrado na apropriação do sistema de escrita alfabética, com ênfase na família silábica. A professora P2 demonstrou a intencionalidade de trabalhar a consciência silábica utilizando fichas silábicas e silabários simples, focando no conhecimento do alfabeto e no som das famílias silábicas para que a criança “junte sozinho” as letras. Essa abordagem está muito atrelada ao método silábico, girando em torno da codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética, com uma preocupação central nas famílias silábicas.

O trabalho com o silabário simples e atividades de formação de palavras a partir de sílabas faltantes, como visto na prática da P3, parece restringir o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, estando distante de uma proposta de reflexão sobre suas propriedades e princípios.

A autora concluiu que essa “tradição pedagógica alfabetizadora”, focada na apropriação do sistema de escrita alfabética/consciência fonológica (famílias silábicas), ainda é uma representação docente muito forte em sala de aula. Esse foco restrito parece desconsiderar a abordagem textual-discursiva e os usos sociais da linguagem. As narrativas das alfabetizadoras e os documentos pedagógicos evidenciaram práticas de alfabetização na perspectiva de um trabalho com as famílias silábicas, que parecem ser atividades esporádicas e pouco encadeadas a um contexto mais amplo. O estudo viabilizou como as professoras narram suas atividades sobre leitura e escrita, refletindo suas representações sobre esses processos e como as políticas curriculares influenciam suas práticas.

Magda Soares (2020) é citada para definir consciência fonológica como a “capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala”. Ou seja, é a capacidade de focalizar a cadeia sonora da palavra e refletir sobre seus segmentos sonoros (palavras, sílabas, rimas, fonemas). Soares (2020) também é citada para descrever os níveis da consciência fonológica. Pois segundo a autora, para a criança dominar o princípio alfabético, ela precisa passar por três níveis de consciência fonológica, sendo estes: a consciência lexical, vendo a palavra como uma cadeia de sons (aliterações e rimas). A consciência silábica, onde a palavra é segmentada em sílabas. E a consciência fonêmica, que é a menor unidade linguística, os fonemas. O artigo também faz referência aos estudos de Soares (2001) sobre os letramentos no contexto escolar, contrastando-os com a

persistência da “tradição pedagógica alfabetizadora” focada na apropriação do sistema de escrita alfabética/famílias silábicas.

Na sequência, e caminhando para o encerramento das análises, apresenta-se os artigos do VII CONBALF (2025), que teve como tema: “Interfaces entre políticas públicas, pesquisas e a sala de aula”. Do total de 442 trabalhos apresentados no congresso, 121 citaram a autora Magda Soares, mas não possuíam relação direta com o escopo deste estudo. Por outro lado, após realizar a leitura das referências, buscando identificar Magda Soares, a leitura do título e do resumo, para observar a proximidade com a pesquisa, foi possível encontrar 17 artigos que citaram a referida autora e apresentaram relevância para a dissertação. Os critérios adotados para a seleção dos trabalhos, conforme explicitado anteriormente, seguiram uma mesma diretriz metodológica. Sendo assim, os artigos selecionados foram organizados e serão apresentados em três categorias analíticas: a primeira contempla os trabalhos que tratam diretamente das concepções de alfabetização e letramento em Magda Soares; a segunda reúne os artigos que abordam as políticas públicas de formação de professores e a ações voltadas para alfabetização. E a terceira as práticas de alfabetização dos professores. Os artigos encontrados estão detalhados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Artigos do VII CONBALF que tem relação com a pesquisa.

(Continua).

Título do Trabalho	Autor/a(res/as)	Ano de publicação
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O USO DA LOUSA DIGITAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE JOINVILLE	Juliana Lima Moraes Rosana Mara Koerner	2025
20 ANOS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA): AVANÇOS E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL	Emely Crystina da Silva Viana Maria Elena Tavares de Pinho Ozenilde Santos do Nascimento	2025
AS RAÍZES QUE NÃO SE VEEM: ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-COMUNIDADE	Tácio Assis Barros Rosenilde Nogueira Paniago Kenia Adriana de Aquino	2025

PARTILHA DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS LEONENSES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES: UM PROJETO DE ESCUTA E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES	Priscila Garcia dos Anjos Canez	2025
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019-2023): UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	Vanessa Ribeiro Diogo Gilceane Caetano Porto Mauro Augusto Burkert Del Pino	2025
ALFABETIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MS ALFABETIZA	Izabel Carolina Souza Corrêa	2025
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA DO PROGRAMA “COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA” E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE	Yasmin Nascimento Monteiro Nádson Araujo dos Santos	2025
CONEXÕES E RUPTURAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL	Graciely Garcia Soares Kelly Alves Rocha dos Santos Mirna França da Silva de Araújo	2025
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPACTOS DA PRÓ-ALFA/RN	Klébia Ribeiro da Costa Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques	2025
INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO	Jaqueline Maria Coelho Maciel Alfabetização e Políticas Públicas	2025
MAGDA SOARES E O DIREITO DE TODA CRIANÇA APRENDER: UM LEGADO PARA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	Elisa de Fátima Nascimento Jatobá Dalete de Souza Salles Borges Juliana Claudia Teixeira Gomes Borges Amorim	2025
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA JORNADA DO PROFA AO ALFALETRANDO	Camilli de Castro Barros Karen Mendes Lins Solange Alves de Oliveira-Mendes	2025

COMUNIDADE DE ALFABETIZADORAS COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO ATELIÊ ALFALETRAR	Joseane Matias Aline Melo da Silva Naiana Letícia Pandolfo	2025
GRUPO DE ESTUDOS “APRENDENDO COM A MESTRA MAGDA SOARES”: UM RELATO DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO PET-PEDAGOGIA	Eduarda Kaster Neutzling Vitória Kaster Neutzling	2025
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA.	Samantha Machado Thurrow Tânia Schmals Natália Douglas Laner	2025
A INCLUSÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA	Jovanilda Souza dos Anjos Silva Wendell Fiori de Faria Marina Ruela de Oliveira Alves	2025
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Recontextualização da Política em uma Unidade Escolar	Anadeje Ferreira de Almeida Andrezza Sibelly Soares Mendes Adriana Cavalcanti dos Santos	2025

(Conclusão).

Fonte: Adaptado de Artigos do VII CONBALF (2026).

Na primeira categoria, intitulada CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO em Magda Soares, foram encontrados 4 artigos, que serão apresentados a seguir. O primeiro artigo intitulado “AS RAÍZES QUE NÃO SE VEEM: ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE - COMUNIDADE”, relata uma experiência extensionista do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ) realizada em uma comunidade periférica de Goiás. O objetivo central foi integrar o saber acadêmico à realidade de uma comunidade vulnerável, superando a hierarquização que subordina os saberes comunitários aos acadêmicos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e formativa, utilizando as narrativas de experiência como instrumentos para dar visibilidade aos saberes docentes construídos na prática e na reflexão sobre a ação. As atividades envolveram diagnóstico dos níveis de escrita, oficinas artísticas (uso de massinha de modelar para criar histórias) e ações de letramento crítico, como a redação de uma carta coletiva ao prefeito reivindicando melhorias para o bairro. O relato aponta dificuldades reais, como a rotatividade das

crianças e a precariedade da infraestrutura local, o que exigiu dos futuros professores uma postura flexível e criativa.

Magda Soares é a principal referência teórica para definir os conceitos de alfabetização e letramento que nortearam a intervenção pedagógica. Para Soares, o processo vai além da técnica de decodificação, trata-se de inserir o sujeito em práticas sociais reais de leitura e escrita. A perspectiva de Soares serviu de base para o diagnóstico inicial das crianças, classificando-as nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético para planejar atendimentos individualizados. O artigo utilizou a visão de Soares para fundamentar que ler e escrever são ferramentas de intervenção e transformação social.

Além disso, de acordo com Soares (2003), o processo de alfabetização não deve se restringir apenas ao domínio técnico da leitura e da escrita, sendo fundamental que o sujeito desenvolva a capacidade de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais em que estão inseridos. Para Soares (2003), a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, nos quais a aquisição do sistema de escrita constitui uma etapa integrante do letramento, enquanto este se manifesta como um desdobramento natural do aprendizado da alfabetização.

Finalizando, segundo a perspectiva de Soares, existe uma mútua dependência entre os dois conceitos, onde a alfabetização está contida no processo de letramento, ao mesmo tempo em que o letramento se estabelece como uma consequência direta do ato de se alfabetizar.

O próximo artigo, intitulado “MAGDA SOARES E O DIREITO DE TODA CRIANÇA APRENDER: UM LEGADO PARA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL”, discute o direito à alfabetização como uma extensão dos direitos humanos fundamentais. O texto fundamenta-se em diretrizes da ONU (1948) e da UNICEF (1959), além da Constituição Brasileira de 1988 e da LDB (1996), para reafirmar que o acesso à educação deve ser acompanhado pela garantia do aprendizado efetivo.

As autoras apontam um cenário de “exclusão includente”, onde, apesar da universalização do acesso à escola, muitas crianças (especialmente negras, indígenas e de áreas periféricas) permanecem excluídas do conhecimento por não serem efetivamente alfabetizadas.

O artigo critica a interrupção de programas como o PNAIC e o impacto negativo da pandemia de COVID-19, que aprofundou as desigualdades educacionais. O texto questiona

como a escola muitas vezes atua na reprodução das desigualdades sociais, culpabilizando os sujeitos pelo seu “fracasso” em vez de oferecer condições pedagógicas para o sucesso.

A obra e a atuação de Magda Soares são apresentadas como um legado de “resistência” e esperança para a educação brasileira. A tese do “Toda Criança Pode Aprender” é a ideia central atribuída a Soares, especialmente em sua obra “Alfaletrar” (2020). Pois a autora defende que não existem impedimentos para o aprendizado se houver métodos adequados e acompanhamento do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Além disso, Soares afirma que o domínio da leitura e da escrita é essencial para que os cidadãos possam combater as desigualdades e discriminações e reivindicar seus direitos.

Soares também ressalta que o insucesso na alfabetização não é da criança, mas sim da escola e das políticas públicas instáveis. Durante o governo de 2019-2022, Soares criticou a tentativa de substituir “letramento” por “literacia” e a imposição de uma literacia familiar que ignorava o baixo nível de escolaridade de muitas famílias brasileiras das camadas populares. Diante do desinteresse de governantes, Soares incentivava os professores a buscarem força dentro da sala de aula.

Na sequência, o artigo “COMUNIDADE DE ALFABETIZADORAS COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO ATELÊ ALFALETRAR”, investiga uma iniciativa de formação continuada situada na rede municipal de Novo Hamburgo (RS).

O Ateliê Alfaletrar trata-se de um espaço que atende estudantes com dificuldades de alfabetização e, simultaneamente, funciona como um espaço formativo coletivo para as professoras. Mais do que um reforço escolar, é definido como um lugar de “escrita, experimentação e reinvenção pedagógica”. A aprendizagem ocorre por meio da participação em atividades sociais significativas, compartilhamento de objetivos e colaboração mútua.

A pesquisa revela que a atuação nesse coletivo promove mudanças nas práticas pedagógicas, fortalece a identidade docente e permite que as professoras ressignifiquem seu olhar sobre a alfabetização. O planejamento no Ateliê é visto como um trabalho artesanal diário, que exige observação constante e flexibilidade para reavaliar os movimentos de aprendizagem dos alunos. O artigo destaca a importância de romper com a “cultura profissional tradicional” que isola o professor em sua sala de aula, promovendo um ambiente de acolhimento onde dúvidas e conquistas são compartilhadas sem medo.

A fundamentação teórica de Magda Soares é central para definir as concepções de ensino adotadas pelo projeto e para embasar a importância do trabalho em rede. O texto utiliza a obra “Alfaletrar” (2020) para distinguir os seguintes processos: Alfabetizar: É “ensinar o sistema de escrita alfabética”, possibilitando a compreensão da base linguística e do funcionamento das letras. Letrar: É “ensinar o uso social da leitura e da escrita”, inserindo o aluno em práticas culturais e sociais. E Alfabetizar Letrando: É a integração dessas duas dimensões desde o início, para que a criança aprenda a tecnologia da escrita de forma significativa e funcional.

Magda Soares é citada como entusiasta da colaboração entre professores. O texto menciona o sucesso de sua atuação no Projeto Alfaletrar em Lagoa Santa (MG), onde a formação contínua e o compartilhamento de experiências entre educadores foram os pilares para a melhoria da aprendizagem. Além disso, o pensamento de Soares sustenta que a alfabetização deve envolver propósitos reais de leitura e escrita, utilizando gêneros textuais diversos para garantir o direito pleno da criança de se tornar um sujeito leitor e escritor.

Finalizando esta categoria, o artigo “GRUPO DE ESTUDOS ‘APRENDENDO COM A MESTRA MAGDA SOARES’: UM RELATO DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO PET - PEDAGOGIA” relata uma iniciativa de ensino e extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) focada na formação continuada de professores e na formação inicial de estudantes.

O projeto visou aprofundar conhecimentos sobre alfabetização e letramento por meio do estudo da obra “Alfaletrar”, de Magda Soares. O grupo reuniu 120 participantes, incluindo estudantes de Pedagogia e professoras das redes públicas de Pelotas e região. As reuniões ocorreram de forma online e quinzenal, estruturadas em três momentos: leitura de literatura infantil (para ampliar o repertório), discussão teórica dos capítulos do livro e compartilhamento de jogos e recursos didáticos práticos.

O artigo destacou que esse diálogo permitiu aos graduandos conhecerem a realidade educacional e contribuir para a qualificação da educação pública por meio da troca de experiências. O grupo teve aceitação unânime (100%) entre as participantes, que ressaltaram a importância do espaço para a reflexão crítica sobre a prática docente e a construção colaborativa de conhecimentos.

A fundamentação teórica do grupo baseou-se quase integralmente na obra de Magda Soares, especialmente no livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020). Soares defende que alfabetização e letramento são processos diferentes

que exigem ensinamentos de naturezas distintas. E que, embora distintos, os processos devem ser indissociáveis. Por isso, a autora propõe o termo "alfaletrar", que consiste em alfabetizar letrando, utilizando o texto como eixo central do aprendizado.

A obra fundamenta a compreensão das fases pelas quais a criança passa, como a escrita silábica sem valor sonoro (antes de desenvolver a consciência fonológica) e a escrita silábica com valor sonoro (quando começa a relacionar fonemas e grafemas). Soares também define o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como o objeto central que a criança deve apropriar-se durante o processo de alfabetização.

O artigo conclui que o legado de Magda Soares é fundamental para que os professores compreendam a complexidade da aquisição da escrita e organizem práticas pedagógicas que garantam o direito de toda criança aprender.

Dando continuidade às análises, a segunda categoria organiza os estudos que têm relação direta com as políticas públicas de formação de professores e com as ações voltadas à alfabetização. Essa categoria reúne dez artigos.

O primeiro artigo intitulado "20 ANOS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA): AVANÇOS E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL", analisou a trajetória de 20 anos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no Distrito Federal, identificando avanços, desafios e a percepção dos professores sobre essa organização escolar. O BIA, implementado em 2005, organizou os três primeiros anos do Ensino Fundamental em um ciclo único para favorecer a alfabetização e o letramento, respeitando o tempo de aprendizagem do estudante e rompendo com a lógica da escola seriada.

A proposta visava reduzir o fracasso escolar e a exclusão, substituindo a cultura da reprovação por uma progressão contínua das aprendizagens. Além disso, o processo avaliativo no BIA era centrado na aprendizagem, sendo contínuo e não classificatório. Utilizava-se a avaliação diagnóstica para identificar conhecimentos prévios e planejar intervenções, como o reagrupamento de estudantes segundo suas necessidades.

De acordo com a pesquisa, a formação continuada, é apontada pelos docentes como um dos principais avanços, sendo essencial para instrumentalizar o professor a lidar com a diversidade em sala de aula e para a construção de uma autonomia pedagógica.

Por fim, o estudo revelou que ainda há resistência de alguns professores à lógica de ciclos, dificuldades em realizar trabalhos coletivos (trabalho solitário) e a persistência de uma visão voltada para a retenção/reprovação como solução para a qualidade do ensino.

Magda Soares é utilizada como uma das principais bases teóricas para discutir a história da alfabetização, a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem. As autoras mencionam que Soares fundamenta a articulação entre o aprendizado do sistema de escrita (alfabetização) e o uso social da leitura e escrita (letramento), conceito que norteou políticas como o Pró-Letramento. Além disso, de acordo com Soares (2021), a escola tem a responsabilidade de identificar o patamar de desenvolvimento cognitivo e linguístico já consolidado pela criança para, a partir dessa base, conduzi-la em direção aos novos níveis de aprendizagem que ela possui condições de atingir. Esta ideia reforça a função do professor no BIA, de identificar as potencialidades e dificuldades individuais para realizar intervenções pontuais que garantam o direito à aprendizagem.

Posteriormente, o artigo intitulado “A INCLUSÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA” analisou como a leitura e a escrita têm sido inseridas na pré-escola e na formação docente ao longo da última década no Brasil. O estudo defende que a alfabetização não se restringe ao 1º ano do Ensino Fundamental. Suas bases são formadas na Educação Infantil por meio de brincadeiras, interações e experiências com a linguagem. Existe uma crítica ao “tabu” ou preconceito acadêmico em utilizar os termos “ensinar” e “aprender” na Educação Infantil, o que pode acabar subestimando o potencial de desenvolvimento das crianças.

O texto contrasta a Política Nacional da Alfabetização (2019), que focava em métodos fônicos e treinamento mecânico de consciência fonológica, com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), que busca uma abordagem mais integrada, respeitando a identidade da Educação Infantil sem torná-la meramente preparatória. E reforça que, embora a pré-escola não tenha como meta a alfabetização sistematizada, ela deve garantir o direito das crianças de participarem de práticas sociais de leitura e escrita e de conviverem com diversos suportes textuais. E enfatiza que a formação continuada deve ser centrada na prática e nas necessidades reais dos professores, reconhecendo-os como protagonistas e sujeitos de saberes construídos no cotidiano escolar.

Magda Soares é citada no artigo para fundamentar a importância de um trabalho sistemático com a linguagem na etapa inicial da escolarização. A autora ressalta que a Educação Infantil é o momento ideal para expandir o vocabulário das crianças de maneira intencional e fundamentada. Para Soares, o trabalho nessa fase deve focar no desenvolvimento de capacidades de compreensão e interpretação, tanto da fala quanto da

escrita mediada pelo professor. Conforme afirma Soares (2018), a Educação Infantil desempenha um papel crucial na ampliação do vocabulário da criança, sendo fundamental o desenvolvimento de habilidades cognitivas voltadas para a compreensão e interpretação, tanto da linguagem oral quanto da escrita que lhe é apresentada por meio da leitura da professora.

O artigo seguinte, intitulado “A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019-2023): UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA” analisa de forma crítica a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada entre 2019 e 2023, destacando que sua formulação ocorreu de maneira descontextualizada da realidade brasileira e sem a participação de professores e pesquisadores da área. O artigo argumenta que a PNA refletiu uma orientação mais ideológica do que pedagógica, alinhada ao projeto neoconservador e neoliberal do governo Bolsonaro. E ainda que, a educação passou a ser vista sob uma ótica de mercantilização, buscando resultados mensuráveis que atendessem aos interesses do capital.

A política estabeleceu o método fônico como diretriz obrigatória e exclusiva, baseando-se em uma sequência rígida (sons das vogais, depois consoantes, sílabas e palavras). Essa escolha é criticada por desconsiderar como a criança realmente aprende e por reduzir o processo a uma mera mecanização de codificação e decodificação.

Embora a PNA tenha se justificado em “evidências científicas” das ciências cognitivas, os autores apontam que ela ignorou a pluralidade dos sujeitos e as evidências pedagógicas já consolidadas no Brasil. Sendo assim, a política promoveu uma restrição da autonomia do professor, reduzindo-o a um instrumento de reprodução de conteúdos. Além disso, utilizou argumentos para culpabilizar os docentes pelos baixos índices de alfabetização, ignorando fatores socioeconômicos e a precarização das escolas. E ainda, as pesquisas analisadas indicam que a PNA ignorou as discussões do século XXI sobre o uso social da escrita, focando em uma visão tecnicista e limitada.

A contribuição de Magda Soares é utilizada no texto para confrontar a visão pragmática da PNA. Segundo o artigo, dialogando com os conceitos de Soares (2004), a alfabetização só possui sentido real quando é desenvolvida dentro de contextos sociais práticos de utilização. A autora defende que o aprendizado da leitura e da escrita deve possibilitar ao indivíduo uma inserção efetiva e pertencente na sociedade, indo muito além da simples decodificação de símbolos.

O artigo utiliza a perspectiva de Soares para criticar como a PNA “desconsidera os estudos e discussões sobre o letramento e do uso social da escrita e da leitura”, tratando o processo de forma isolada da realidade do aluno.

Dando continuidade, o artigo “ALFABETIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MS ALFABETIZA”, analisou a trajetória das políticas de alfabetização no estado, com foco especial no programa instituído em 2021. O texto reconstrói o histórico da alfabetização em Mato Grosso do Sul desde a criação do estado, apontando que as políticas educacionais são frequentemente marcadas pela lógica da descontinuidade, mudando conforme os interesses de cada gestão governamental.

O Programa Mato Grosso do Sul Alfabetiza, instituído pela Lei Estadual nº 5.724/2021, visa garantir a alfabetização de crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, estruturando-se em cinco eixos: formação continuada, avaliação externa, fortalecimento da gestão, cooperação estado-município e oferta de material didático. Uma ideia central é a análise da forte participação de organizações privadas (Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura) na formulação e execução da política estadual.

O artigo questiona a redução da autonomia estatal diante da influência desses grupos na definição de modelos pedagógicos e de gestão, além de discutir a avaliação de fluência em leitura, coordenada pelo CAEd, apontando que ela foca excessivamente na decodificação mecânica (precisão e velocidade) em detrimento da atribuição de sentido e compreensão textual. Por fim, o texto destaca que, em 2023, apenas 47% das crianças do Mato Grosso do Sul foram consideradas alfabetizadas, índice abaixo da média nacional de 56%.

A perspectiva de Magda Soares é utilizada como base teórica para definir o que é alfabetização e para fundamentar o material didático criado pelo estado. Soares é citada para definir a alfabetização como o processo de apropriação da tecnologia da escrita, que envolve desde habilidades motoras até o domínio do sistema de representação alfabética e ortográfica.

O artigo utiliza a tese de Soares de que, embora sejam processos distintos, a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma simultânea e indissociáveis. Ressaltando também a ideia da autora de que a reflexão sobre os segmentos sonoros (consciência fonológica) é essencial para que a criança construa relações entre o oral e o

escrito, ampliando seu repertório metalinguístico. Além disso, a Coletânea MS Alfabetiza (livros didáticos do estado) foi organizada sob o viés da alfabetização e letramento defendido por Soares, buscando garantir que a criança aprenda a ler e escrever por meio de textos reais e práticas sociais.

O próximo artigo, intitulado “COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA EM UMA UNIDADE ESCOLAR”, analisou os impactos do projeto pedagógico “Oi, posso ler?”, desenvolvido em uma escola pública de Campo Alegre/AL. O trabalho insere-se no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído em 2023, que visa garantir o direito à alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. O artigo destaca que o CNCA se estrutura em cinco eixos: Gestão e governança, formação, infraestrutura, sistemas de avaliação e reconhecimento de boas práticas.

O Projeto “Oi, posso ler?” Trata-se de uma iniciativa local para incentivar o hábito e o gosto pela leitura de forma lúdica e criativa. As ações incluíram rodas de leitura, empréstimo de livros para casa, criação de “cantinhos de leitura”, leituras em espaços públicos e eventos como o “Restaurante Literário” e o “Sarau da Leitura”.

Uma das ideias centrais é que os projetos institucionais conseguem expandir a leitura para além da sala de aula, envolvendo as famílias e a comunidade, transformando a leitura em uma prática social e cultural. O artigo aponta que a implementação dessas ações refletiu positivamente nas avaliações do CNCA em 2024, onde 90% dos 145 alunos avaliados alcançaram um nível de aprendizado considerado adequado para sua etapa escolar.

Magda Soares é utilizada para fundamentar a concepção de leitura adotada pelo projeto, contrapondo-se a uma visão meramente técnica da alfabetização. Soares (2016) reforça que a leitura é uma habilidade indispensável para a inserção social e não deve ser reduzida ao ato mecânico de decifrar símbolos. O artigo utiliza o pensamento da autora para defender que o ensino da leitura deve ser significativo, garantindo que o estudante seja capaz de atribuir sentido ao que lê, o que é essencial para sua autonomia e participação na sociedade.

A seguir, o artigo “CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA DO PROGRAMA ‘COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA’ E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE”, analisou as bases teóricas da nova política de alfabetização do MEC (Decreto nº 11.556/2023). E posiciona o

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como um avanço e uma resposta à política anterior (PNA), que era considerada restrita e focada exclusivamente em métodos fônicos e mecanicistas.

O programa entende a alfabetização como um processo discursivo e social. Isso significa que a criança não apenas aprende um código, mas se insere em um mundo de múltiplos letramentos e práticas sociais de leitura e escrita. Onde a leitura é definida para além da decodificação, é um processo multidimensional que envolve a interação entre o leitor e o texto, visando a produção de sentidos e a compreensão de diferentes gêneros discursivos.

O foco central é garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, com atenção especial à recuperação das aprendizagens afetadas pela pandemia. O texto destaca ainda ações práticas como o “Cantinho da Leitura” (espaços lúdicos em sala de aula) e o “LEEI” (Leitura e Escrita na Educação Infantil), que foca na formação continuada de professores para lidar com a linguagem na primeira infância.

Neste artigo, a obra de Magda Soares é utilizada principalmente para contextualizar historicamente a evolução da alfabetização no Brasil e a transição dos focos pedagógicos. O texto cita Soares (2017) para explicar que, até a década de 1980, a discussão sobre alfabetização no Brasil era centrada quase exclusivamente na aprendizagem do sistema convencional de escrita e na disputa entre diferentes métodos. A autora fundamenta a explicação sobre os grupos de métodos tradicionais — sintéticos (alfabéticos, fônicos e silábicos) e analíticos — que predominavam no cenário educacional brasileiro antes das mudanças trazidas pelas teorias da psicogênese. A referência à autora ajuda a sustentar a ideia de que a alfabetização deixou de ser vista apenas como o domínio de uma técnica para ser compreendida como um processo de inserção na cultura escrita.

O artigo “CONEXÕES E RUPTURAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL” analisou os impactos e a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). O artigo destaca uma ruptura entre a PNA, que prioriza o método fônico e a decodificação baseada em “evidências científicas”, e o Currículo em Movimento do DF, que se fundamenta na perspectiva de alfabetização, letramento e ludicidade.

A pesquisa revelou que houve uma baixa adesão das escolas do Distrito Federal à PNA. Das 336 escolas de anos iniciais, apenas 108 instituições aderiram ao programa “Tempo de Aprender”. As autoras apontam que a PNA foi instituída sem diálogo com pesquisadores e universidades brasileiras, optando por parcerias com universidades de Portugal que se distanciam da realidade socioeducativa do Brasil.

O Distrito Federal adota, desde 2005, o BIA, uma organização em ciclos do 1º ao 3º ano que evita a retenção precoce e foca no desenvolvimento contínuo da criança, o que contrasta com a rigidez metodológica proposta pelo governo federal à época. Por fim, o estudo concluiu que não houve um acompanhamento eficaz da PNA no Distrito Federal, carecendo de evidências ou relatórios públicos que comprovasse a eficácia da política na melhoria da aprendizagem local.

Magda Soares é citada como uma das principais vozes de resistência técnica à imposição de métodos únicos, fundamentando a defesa do letramento no texto. As autoras utilizam o conceito de Soares (2020) para definir o caminho metodológico ideal, que integra a apropriação do sistema de escrita às práticas sociais, históricas e culturais da leitura e da escrita. Soares (2020) defende que a adoção de métodos únicos (como o fônico ou sintético) é insuficiente, pois não contempla a complexidade do processo de aprendizagem nem as diferentes necessidades dos estudantes.

O próximo artigo intitulado, “FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPACTOS DA PRÓ-ALFA/RN”, analisa como a política pública de alfabetização do Rio Grande do Norte tem influenciado a prática pedagógica. O artigo parte da preocupação com os baixos índices de alfabetização no Brasil, evidenciados por avaliações como o SAEB e o IDEB, que mostram que muitas crianças não dominam a leitura e a escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

A Pró-Alfa/RN instituída em 2024 em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), visa garantir a alfabetização de qualidade e a recomposição das aprendizagens afetadas pela pandemia. Além disso, o estudo também apresenta a formação continuada como um pilar central.

Os resultados da pesquisa indicam que o programa tem levado os professores a ressignificar suas práticas, saindo de uma visão puramente mecânica para uma organização do trabalho pedagógico mais reflexiva. Apontando que, após a formação, houve um aumento no uso de textos literários, sequências didáticas e gêneros textuais diversos em

sala de aula, focando na apropriação do sistema de escrita dentro de contextos significativos. Ademais, Análises preliminares sugeriram que a formação tem gerado avanços no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas do estado.

A fundamentação teórica de Magda Soares (especialmente sua obra *Alfaletrar*, de 2020) foi o alicerce para a concepção de alfabetização defendida pelas autoras. A ideia central de Soares citada no texto é que a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma simultânea. Ela define a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita, mas ressalta que isso não deve isolar a criança das práticas sociais.

O artigo utiliza o conceito de Soares para descrever o objetivo da formação: fazer com que o professor compreenda que o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) deve estar sempre atrelado ao uso social da língua. A autora fundamenta a visão de que o conhecimento sobre a linguagem não ocorre de forma isolada, mas sim por meio de práticas efetivas de leitura e escrita em situações reais.

Na sequência, o artigo “PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA JORNADA DO PROFA AO ALFALETRANDO”, analisou a trajetória das políticas de formação continuada de docentes no Brasil e no Distrito Federal entre 2001 e 2024.

O estudo mapeou a evolução de quatro grandes programas, como o PROFA (2001), que foi pioneiro e focou na perspectiva construtivista e na psicogênese da língua escrita. O Pró-Letramento (2005/2007), que ampliou a formação para o Ensino Fundamental, promovendo uma abordagem reflexiva e o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento. O PNAIC (2012), que buscou garantir a alfabetização até os oito anos de idade, integrando diversas áreas do conhecimento e valorizando a diversidade e o planejamento coletivo. E por fim, o Alfaletrando (2024), programa atual do Distrito Federal que visa a alfabetização até os sete anos, alinhando-se à BNCC e estruturando-se em cinco eixos: formação, acompanhamento, avaliação, gestão e boas práticas.

O artigo defende que a alfabetização é a base para o pensamento crítico e a autonomia do sujeito, embora ressalte que ela sozinha não garante mudança social sem outras transformações estruturais.

Uma ideia central é que a formação docente, embora essencial, não é suficiente isoladamente. Para o sucesso da alfabetização, é preciso investir simultaneamente na valorização dos professores, infraestrutura escolar e gestão democrática. Sendo assim,

neste estudo, a formação continuada foi apresentada como uma resposta necessária ao fracasso escolar histórico nas séries iniciais, buscando qualificar o ensino para mudar esse cenário.

A obra de Magda Soares é um dos eixos teóricos fundamentais do artigo, sendo utilizada para definir as competências do alfabetizador e a natureza do processo de ensino. O artigo cita Soares (2017) para destacar que ser um alfabetizador exige um preparo que vai além da técnica. A autora também é referenciada (Soares, 2020) para atestar o fracasso escolar histórico que justifica a criação de programas de intervenção pública na alfabetização.

O conceito de “Alfaletrar” (título de sua obra de 2020) é central na discussão do programa atual do Distrito Federal. A perspectiva defendida pela autora, de que toda criança pode aprender a ler e a escrever, fundamenta a busca por métodos que integrem a técnica ao uso social da língua. Por fim, a contribuição de Soares é usada para explicar a transição pedagógica vista no programa Pró-Letramento, que passou a valorizar o uso da língua escrita como interação social.

Para finalizar, O artigo “MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA”, promove uma reflexão crítica sobre a relação entre as políticas educacionais, as escolhas metodológicas e a realidade do cotidiano escolar. O artigo aponta uma lacuna entre o que as políticas públicas propõem (como a BNCC, PNAIC e SAEB) e o que de fato ocorre nas salas de aula, onde o sucesso do ensino é frequentemente impedido por fatores estruturais, como turmas superlotadas, falta de recursos e descontinuidade política.

O texto descreve a alternância histórica entre os métodos sintéticos (que partem das unidades menores como letras e fonemas) e os métodos analíticos (que partem do todo, como palavras e textos). O estudo argumenta que essa disputa gerou “modismos pedagógicos” que muitas vezes ignoram os contextos socioculturais. A chegada do construtivismo e da psicogênese da língua escrita nos anos 1980 revolucionou o campo ao focar na aprendizagem da criança. No entanto, o artigo destacou que houve graves equívocos na interpretação dessa teoria, levando ao abandono indevido do ensino sistemático de grafemas, fonemas, caligrafia e ortografia.

Uma ideia central trazida neste artigo, é que o professor não deve ser apenas um reproduzidor de métodos, mas um mediador qualificado que adapta as ferramentas teóricas às necessidades específicas de cada turma, garantindo uma aprendizagem significativa,

afetiva e lúdica. Ademais, alinhado à perspectiva freireana, o texto defende que alfabetizar vai além de dominar o código escrito, é um passo fundamental para a cidadania e a leitura crítica do mundo.

Magda Soares é utilizada pelas autoras para fundamentar a complexidade do processo de ensino e para propor uma superação do debate simplista sobre “qual o melhor método”. E que, no que diz respeito à questão dos métodos, Soares explica que a discussão sobre como ensinar só ganhou relevância com a massificação do ensino e o aumento da reprovação. “Alfabetizar com Método” verso “Ter um Método”: Esta é a contribuição central de Soares citada no texto. Ela defende que a eficácia não vem da adesão a uma fórmula pronta, mas da postura reflexiva do docente.

Já em relação à Alfabetização como construção cultural, Soares sustenta que o aprendizado da leitura e da escrita não é um processo natural, mas uma importante construção cultural que exige mediação profissional qualificada. E no que diz respeito à consciência metodológica, a autora instiga os educadores a adotarem uma metodologia consciente, fundamentada na compreensão profunda de como a aprendizagem ocorre na cabeça do sujeito, em vez de focar apenas nos passos externos de um método específico.

Dando continuidade à análise e avançando para a última categoria, composta pelos artigos que discutem as práticas de alfabetização, foram identificados três trabalhos que abordam essa temática e serão apresentados a seguir. O artigo “Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento e o Uso da Lousa Digital nas Escolas Estaduais de Joinville”, investigou como a introdução da lousa digital impactou o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a ótica dos professores.

A pesquisa buscou compreender o uso da lousa digital no processo de alfabetização e letramento, as dificuldades enfrentadas pelos docentes e a eficácia da formação recebida. O estudo focou em escolas estaduais de Joinville, Santa Catarina, onde esse recurso foi implementado recentemente (por volta de 2023). A maioria dos professores (41 responderam ao questionário e 7 foram entrevistados) avaliou positivamente a ferramenta, afirmando que ela melhora as práticas pedagógicas, promove a interação e aumenta a motivação dos alunos.

O uso da lousa variou desde a simples substituição do projetor tradicional até o uso de funcionalidades interativas, como jogos educativos, vídeos e atividades de coordenação motora com a caneta digital. Os principais obstáculos citados foram problemas de calibração da caneta digital, imprecisão na escrita e falhas técnicas imprevistas.

Embora satisfeitos com a formação inicial, muitos docentes sugeriram que seriam necessários treinamentos mais longos e aprofundados para dominar todas as potencialidades do recurso. O artigo destacou que a presença de mídias digitais exige um letramento digital do professor, forçando uma reinvenção das práticas para responder às demandas da era digital.

O artigo utilizou o referencial de Magda Soares para fundamentar o conceito de letramento, diferenciando-o da simples alfabetização. Pois, de acordo com Soares (1998), um indivíduo letrado não é apenas quem sabe ler e escrever, mas aquele que “está em constante aprendizagem e que usa na sociedade a leitura e a escrita, correspondendo de forma significativa às demandas sociais”.

Nesse sentido, Soares (2003) argumenta que o letramento pode ser específico por área, ou seja, alguém pode ser letrado em um campo e não em outro. Além disso, ela diferencia os letramentos sociais (como ler uma bula na internet por instrução) dos letramentos escolares (gêneros específicos da escola). O artigo também cita o trabalho de Soares (2002) para discutir as “novas práticas de leitura e escrita” inseridas na cibercultura, o que sustenta a necessidade de integrar tecnologias como a lousa digital ao processo de ensino.

Por fim, este trabalho vai de encontro com a presente dissertação quando as autoras mencionam que a noção de letramento trazida ao Brasil em meados dos anos 80, gerou uma discussão de décadas sobre a importância de ensinar a língua de forma letrada, integrando o uso social da escrita ao ambiente escolar, o que nos faz lembrar todo o histórico da alfabetização no Brasil.

Na sequência, o artigo intitulado “PARTILHA DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS LEONENSES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES: UM PROJETO DE ESCUTA E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES”, apresenta uma síntese de um projeto de dissertação de mestrado em andamento no município de Capão do Leão - RS. O projeto utiliza a metodologia narrativa e a abordagem (auto) biográfica para dar voz às professoras alfabetizadoras, compreendendo que suas histórias de vida e trajetórias profissionais são fundamentais para entender suas escolhas pedagógicas.

A proposta nasce da necessidade de criar espaços de escuta e troca entre docentes que, muitas vezes, trabalham de forma isolada devido às burocracias e rotinas atribuladas. O objetivo central é incentivar a partilha de práticas bem-sucedidas, dando visibilidade ao

trabalho realizado no “chão da escola” e promovendo a reflexão coletiva sobre as concepções que sustentam essas práticas.

A pesquisa-formação visa que o processo de narrar e refletir sobre a própria prática contribua para uma autoformação docente e para uma alfabetização que foque na formação de cidadãos críticos. O texto defende que alfabetizar não é apenas decodificação mecânica, mas um processo abrangente de inserção em um universo letrado com capacidade de interpretação social.

Magda Soares é referenciada para fundamentar a complexidade do processo de alfabetização e a necessidade de o professor dominar suas diversas dimensões. Segundo a perspectiva de Soares (1985), a formação do alfabetizador precisa contemplar tanto os aspectos técnicos quanto os condicionantes sociais, culturais e políticos da alfabetização, capacitando-o a operacionalizar essas facetas na elaboração de materiais e na condução da aula, sempre com um olhar crítico sobre o papel social que esse aprendiz desempenha

Finalizando, o artigo “INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO”, utiliza um relato de experiência para refletir sobre as lacunas entre a formulação de diretrizes educacionais e sua aplicação prática no chão da escola. E discute como o sistema educacional muitas vezes atribui o insucesso do aluno a “déficits individuais” ou à família, negligenciando a responsabilidade pedagógica da instituição. O caso relatado envolve um aluno do 3º ano que, apesar de frequentar a escola, não reconhecia letras e sofria exclusão social.

O artigo aponta que práticas descontextualizadas (como o papel do aluno “copista”) reforçam o fracasso escolar. A escola sugeriu apoio externo e diagnóstico clínico, mesmo sem evidências de impedimentos biológicos para o aprendizado.

A autora demonstrou que o uso de jogos, tecnologias e atividades ligadas aos interesses do aluno (como o sonho de ser motorista ou a construção de um avião com sucata) foi o que permitiu a reversão do quadro de não aprendizagem. Além disso, o texto também analisou as resoluções do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis sobre a “recuperação de estudos” e o acompanhamento pedagógico obrigatório, ressaltando que tais políticas precisam de metodologias diversificadas para serem efetivas.

Uma ideia central apresentada é que as políticas públicas e as pesquisas acadêmicas muitas vezes não chegam de forma articulada à realidade escolar, dificultando a inclusão e o sucesso dos estudantes.

Magda Soares, especialmente sua obra de 2016, *Alfabetização: a questão dos métodos*, foi utilizada para fundamentar a importância da escolha metodológica e a necessidade de flexibilidade no ensino. A autora foi citada para sustentar que a escolha dos métodos de ensino influencia diretamente no sucesso escolar. E que, no caso relatado, a ausência de práticas contextualizadas foi o que impediu o avanço inicial do aluno.

A autora defende que não existe uma fórmula única para alfabetizar, mas sim a necessidade de considerar os contextos socioculturais e a natureza da própria língua escrita. O pensamento de Soares reforça a necessidade de metodologias que superem modelos tradicionais e rigidamente estruturados, tornando o aprendizado algo significativo para a criança. Por fim, o artigo destaca a visão de Soares de que a discussão sobre os métodos de alfabetização é fundamental para garantir um ensino de qualidade e a construção de uma sociedade democrática.

Ao chegarmos ao fim das análises dos artigos do CONBALF, referentes aos anos de 2021, 2023 e 2025, organizados em três categorias analíticas, a próxima seção, dedicada à análise dos dados, discutirá as percepções observadas a partir do estudo do material coletado.

5.2 Categorização das Produções do CONBALF

Esta seção propõe um aprofundamento analítico da produção científica veiculada no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), especificamente nas edições de 2021, 2023 e 2025. O objetivo central é investigar o comportamento dessas publicações a partir de três eixos temáticos fundamentais: as concepções de alfabetização e letramento fundamentadas na perspectiva de Magda Soares; as políticas públicas de formação docente e ações voltadas à alfabetização; e as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas no cenário nacional.

A investigação ancora-se no referencial metodológico da Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Esta escolha metodológica permite que, após o levantamento sistemático e a síntese das concepções presentes em cada artigo, os dados sejam submetidos a um processo de categorização e interpretação. A aplicação das etapas da Análise de Conteúdo que envolvem a pré - análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que visa identificar não apenas o crescimento quantitativo das

submissões do CONBALF ano após ano, mas também as flutuações e tendências qualitativas dentro das categorias analisadas.

Dessa forma, o estudo buscou oferecer uma visão crítica sobre como a produção acadêmica na área de alfabetização e do letramento tem se transformado, consolidando os achados para concluir sobre as contribuições e lacunas presentes no debate educacional contemporâneo.

5.3 Analisando as Concepções de Alfabetização e Letramento em Magda Soares no CONBALF

Esta categoria agrupa os trabalhos que utilizam o referencial de Soares para discutir a natureza do processo de aquisição da escrita. A análise revela que a obra da autora não é apenas citada como fonte, mas como um norteador metodológico e político frente às mudanças nas políticas educacionais.

Após a análise, observou-se uma constância numérica no interesse por este referencial teórico, sendo que no CONBALF de 2021, dos 13 artigos analisados, 4 discutiram as concepções de Soares. Em 2023, o número manteve-se próximo, com 3 artigos de um total de 9 analisados. E, no CONBALF de 2025, entre os 17 artigos totais, 4 mantiveram o foco nessa perspectiva teórica.

Em 2021, os trabalhos enfatizaram que alfabetizar e letrar são processos simultâneos e interdependentes. O termo “alfaletrar” (Soares, 2020) é apresentado como a síntese dessa perspectiva, sugerindo que a criança deve se apropriar do sistema de escrita (tecnologia) ao mesmo tempo em que se insere em práticas sociais reais de leitura e produção de textos. Essa discussão evolui em 2023 e 2025, com o reforço de que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento. Já os artigos de 2025, especificamente, utilizam a obra *Alfaletrar* para fundamentar que a inserção na cultura escrita deve ser um direito garantido desde o início da escolarização.

Outro ponto importante que foi destaque nesses artigos é que a alfabetização possui três facetas fundamentais: a linguística (foco no sistema alfabético-ortográfico), a interativa (trabalho com gêneros textuais) e a sociocultural (uso social da língua). Os Trabalhos de 2021 e 2023 alertam que o foco exclusivo em uma dessas facetas como ocorre no método fônico isolado representa um retrocesso, pois negligencia a complexidade do fenômeno.

Dando continuidade aos pontos fundamentais analisados nessa categoria, outro importante aprofundadamente é a distinção entre a imposição de um método único e o ato de "alfabetizar com método". Nos artigos analisados, especialmente nas edições de 2021 e 2025, defende-se que o método deve ser um “caminho” seguro que o professor trilha ao conhecer o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Essa concepção é usada como contraponto crítico à Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, que impunha a instrução fônica sistemática como via única. Para os autores que se apoiam em Soares, a eficácia do ensino não vem de uma fórmula pronta, mas da postura reflexiva do docente e do conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos

A edição do CONBALF de 2025 traz um aprofundamento mais político e humano das concepções de Soares, focando no seu legado, do “Toda Criança Pode Aprender”, após o falecimento da autora. Os artigos reafirmam a tese de que não existem impedimentos para o aprendizado se houver mediação pedagógica qualificada e acompanhamento adequado. A alfabetização é apresentada não apenas como técnica, mas como ferramenta de intervenção e transformação social, essencial para que o cidadão possa reivindicar direitos e combater desigualdades.

Em síntese, a análise de conteúdo da categoria 1 demonstrou que, a produção acadêmica baseada em Magda Soares manteve viva a defesa de uma alfabetização que integra a técnica à função social, reafirmando o papel do professor como um intelectual mediador e não um mero instrutor.

5.4 Analisando as políticas públicas de formação de professores e as ações voltadas para alfabetização no CONBALF

A segunda categoria abrange artigos voltados para a dimensão macro das políticas educacionais e formação docente. Revelando as tensões entre as diretrizes governamentais e a realidade do "chão da escola", apresentando oscilações numéricas significativas que refletem as mudanças políticas no Brasil entre 2021 e 2025. Esta categoria apresentou a oscilação mais significativa do levantamento.

Foi possível observar que esta categoria engloba o maior volume de discussões críticas sobre o papel do Estado na formação docente e na implementação de programas nacionais e locais. Em 2021, 6 artigos (46% do corpus do ano) focaram em políticas, discutindo o legado do PNAIC e as primeiras críticas à PNA de 2019. Já em 2023 apenas 1

artigo (11% do corpus) se dedicou exclusivamente a esta categoria, sugerindo um momento de transição ou incerteza acadêmica ante os resultados das políticas vigentes. E por fim em 2025, ocorreu um crescimento exponencial para 10 artigos (59% do corpus), sinalizando uma retomada vigorosa do debate acadêmico frente ao novo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e à análise crítica dos impactos deixados pela gestão anterior.

A análise qualitativa também permite inferir uma forte oposição entre dois modelos de política pública:

1º O Modelo Reflexivo (PNAIC/PIBID): Artigos de 2021 defendem programas como o PNAIC e o PIBID como “Políticas de Estado” que promovem a relação teoria-prática e a autonomia docente. O PNAIC é citado como um ambiente de excelência que valorizava o professor como intelectual.

2º O Modelo Reducionista (PNA 2019/PMALFA): Há uma crítica sistemática à Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019. Os autores a descrevem como "conservadora", "antidemocrática" e baseada em uma "instrução fônica sistemática" que tenta apagar 30 anos de avanços no conceito de "alfabetizar letrando". O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) também é criticado por sua visão superficial e dissociada do letramento.

O que nos permite concluir que, enquanto o modelo reflexivo busca a emancipação do sujeito e o fortalecimento da escola pública através da formação continuada sólida, o modelo reducionista prioriza o controle metodológico e a mensuração de resultados mecânicos, o que, pode aprofundar as desigualdades educacionais no Brasil.

Um tema resultante da análise, especialmente em 2023 e 2025, foi a influência de organizações privadas (como a Fundação Lemann e Associação Bem Comum) em programas como o "Educar para Valer" (EPV) e o "MS Alfabetiza". Os estudos apontam que, embora esses programas ofereçam um "norte", eles geram angústia e "nó na cabeça" dos professores devido à cultura da performatividade, fiscalizações em sala de aula e perda da autonomia pedagógica.

Já a análise dos 10 artigos de 2025 revela um foco no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Os trabalhos buscam recontextualizar a alfabetização como um processo discursivo e social, contrapondo-se ao mecanicismo anterior. Programas locais, como o Alfaletando (DF) e o Pró-Alfa/RN, são apresentados como tentativas de alinhar as políticas à BNCC e à perspectiva do letramento de Magda Soares.

Contudo, é possível concluir nessa categoria que, as políticas públicas de alfabetização no Brasil não são lineares, mas marcadas por "tensões, lacunas e rupturas". A produção científica do CONBALF funciona como um termômetro de resistência: os pesquisadores denunciam o retrocesso de métodos fônicos impostos e defendem a formação continuada como um direito do professor para que este não seja reduzido a um mero "reprodutor de técnicas".

5.5 Analisando as práticas de alfabetização dos professores no CONBALF

Por fim, a análise da categoria 3 permite compreender como os saberes teóricos e as políticas públicas são recontextualizados no cotidiano da sala de aula. A exploração do material revela que a prática docente não é uma mera aplicação de técnicas, mas um processo complexo de mobilização de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

No evento de 2021, dos 13 artigos, 3 faziam relação com as práticas de alfabetização. Em 2023, este número subiu proporcionalmente, alcançando 5 artigos de um total de 9. Já no último congresso analisado, em 2025, dos 17 artigos encontrados, 3 mantiveram o foco nas práticas dos professores alfabetizadores

Esta categoria analisa o “fazer pedagógico” e as estratégias utilizadas pelos docentes para efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita. Os artigos, especialmente os de 2021, analisaram a mobilização de saberes e a relação teoria-prática, enfatizando que a docência na alfabetização exige a construção de uma base de conhecimentos específicos que integre a formação acadêmica à experiência vivida. Sendo assim, foi possível identificar também que os saberes experienciais, adquiridos no “chão da escola”, são determinantes para o sucesso pedagógico.

A prática exitosa é descrita como aquela fundamentada na práxis (ação-reflexão-ação), onde o professor reinventa suas metodologias ao confrontar a teoria com a realidade heterogênea da turma. Além disso, destaca-se a importância das “lições” aprendidas com professores experientes para amenizar o “choque de realidade” dos iniciantes, reforçando que não existe um único caminho para alfabetizar.

Tensões entre a tradição pedagógica e a inovação, foi um ponto crítico identificado na exploração do material (especialmente em 2023), pois ainda há a persistência de práticas tradicionais, apesar dos avanços das pesquisas acadêmicas. Observa-se que em algumas redes de ensino ainda predomina o foco exaustivo em famílias silábicas e na

decodificação mecânica, muitas vezes dissociada do uso social da escrita. Sendo que essa "tradição pedagógica" é vista como um obstáculo à alfabetização plena, pois reduz o aluno a um "copista" e ignora a função social dos textos. Nesse sentido, a análise aponta que a falta de clareza conceitual sobre os métodos e a ausência de formação continuada sólida levam professores a mesclam práticas contraditórias em sala de aula.

Outro ponto importante, encontrado nos trabalhos de apresentados no CONBALF, foi sobre o Letramento Digital, que emerge na discussão de 2025, quando se discute sobre o uso de lousas digitais, indicando que a prática docente precisa responder às demandas da cibercultura, integrando novas mídias para aumentar a motivação e interação dos alunos.

Estratégias de Mediação, como agrupamentos por níveis de aprendizagem, leitura compartilhada e sequências didáticas com gêneros textuais reais (listas, bilhetes, receitas) são citadas como caminhos para "alfabetizar letrando".

Conclui-se, portanto, nessa categoria que, a prática da alfabetização no Brasil vive um movimento de recontextualização constante. Enquanto a academia e as políticas mais progressistas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada defendem o "alfabetizar letrando", o cotidiano escolar ainda lida com o peso de métodos cartilhados e mecânicos. O que nos faz concluir que o sucesso da alfabetização não depende da adoção de um "método pronto", mas da capacidade do professor de atuar como um mediador qualificado, capaz de utilizar jogos, tecnologias e textos reais para tornar o aprendizado significativo para a criança. Esta seção demonstra então, como os dados do CONBALF validam a tese de Magda Soares de que "quem alfabetiza não são os métodos, mas o alfabetizador", dependendo de sua formação e postura reflexiva.

Contudo ao final desta sessão, a análise das categorias fundamentadas no método de Bardin (2011) permite concluir que a produção científica do CONBALF de 2021, 2023 e 2025 reflete um campo em constante disputa, onde a perspectiva de Magda Soares atua como um eixo de resistência teórica frente a políticas públicas de caráter reducionista. Enquanto as concepções de alfabetização e letramento (categoria 1) mantiveram uma presença estável, servindo como ancoradouro para a defesa do conceito de "alfaletrar", as discussões sobre políticas públicas (categoria 2) apresentaram uma oscilação significativa, reagindo diretamente às rupturas causadas pela PNA de 2019 e a subsequente retomada de modelos mais integradores em 2025, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Conclui-se, ademais, que a eficácia do processo de alfabetização no Brasil não reside na adoção de um "método único" ou milagroso, mas na indissociabilidade entre o

domínio da técnica (alfabetização) e o uso social da escrita (letramento). Os dados das práticas pedagógicas (categoria 3) revelam que, embora a tradição dos métodos silábicos ainda persista no “chão da escola”, há um movimento crescente de professores que buscam a autoria em suas práticas através do uso de jogos, literatura e tecnologias digitais para promover uma aprendizagem significativa.

Em última instância, o levantamento evidencia que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é o pilar indispensável para converter as teorias de Soares em ações práticas que garantam o direito de toda criança aprender. A superação do “analfabetismo funcional” e das desigualdades educacionais depende, portanto, de políticas de Estado que valorizem o professor como intelectual reflexivo e não como mero executor de manuais técnicos, assegurando que o ato de alfabetizar seja, fundamentalmente, um ato de cidadania e inserção social.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PRODUTO EDUCACIONAL

A presente seção apresenta a “Proposta de Intervenção – Produto Educacional”, componente central desta dissertação que investiga os saberes docentes sobre a alfabetização e seus reflexos na sala de aula. Esta iniciativa surge como uma resposta às dificuldades observadas no ambiente escolar, buscando oferecer caminhos práticos para a promoção de uma alfabetização mais eficaz. Pois reconhece-se que a continuidade no processo formativo é um elemento essencial para capacitar os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas e enfrentarem os complexos desafios do cotidiano escolar.

O produto educacional consiste em um curso de formação continuada destinado a professores alfabetizadores, cujo delineamento foi fundamentado nas buscas dos trabalhos apresentados no CONBALF dos anos de 2021, 2023 e 2025 que culminaram na análise dos dados em categorias teóricas examinadas ao longo desta pesquisa. O objetivo geral é promover o aprofundamento e a atualização profissional dos docentes por meio de estratégias metodológicas baseadas nas abordagens de Magda Soares sobre alfabetização e letramento.

Além disso, para operacionalizar essa proposta, definiram-se os seguintes objetivos específicos: expor as concepções teóricas de Magda Soares e suas implicações práticas no contexto escolar; contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, incentivando o aprimoramento das práticas educativas; e analisar como a implementação de novas metodologias pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

A metodologia foi estruturada em encontros remotos, realizados em plataformas digitais como por exemplo, o Google Meet, e organizada em módulos que combinam teoria e prática. O principal referencial teórico-metodológico será a obra “*Alfaletrar*”, de Magda Soares. E a dinâmica do curso priorizou a interação contínua, utilizando rodas de conversa e momentos de discussão coletiva para estimular a reflexão crítica e a troca de vivências entre os participantes.

Espera-se que esta intervenção crie um ambiente colaborativo que permita aos professores enriquecerem sua atuação docente. Ao proporcionar um espaço de reflexão sobre as estratégias pedagógicas atuais, o curso facilitará a identificação e a aplicação de práticas mais eficazes, contribuindo significativamente para a qualidade do processo de alfabetização e letramento na educação básica.

A seguir apresentamos o curso de formação continuada intitulado “Alfaletrar na Prática: Saberes e Fazeres Docentes”, que foi estruturado em 6 módulos, e terá uma duração média de 1 mês e meio. Os encontros serão costumeiramente aos sábados, com duração de 2h por encontro, e utilizará uma abordagem que combina teoria e prática, incentivando que os professores tragam seus próprios "saberes e fazeres" para as rodas de conversa.

Módulo 1: Alfabetização e Letramento – Fundamentos e a Indissociabilidade

Estudo no Livro Alfaletrar: Capítulo 1 ("Alfabetização e Letramento") – Unidades 1, 2 e 3.

Discussão Vinculada: Apresentar a alfabetização como apropriação da tecnologia da escrita e o letramento como o uso social dessa tecnologia. Discutir o conceito de “Alfaletrar” (alfabetizar letrando) como processos simultâneos e interdependentes.

Módulo 2: O Sujeito da Aprendizagem e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Estudo no Livro Alfaletrar: Capítulo 2 ("A entrada da criança na cultura da escrita") – Unidades 1 e 2.

Discussão Vinculada: Compreender que a escrita é um sistema de representação, não um código de decifração mecânica. Abordar o desenvolvimento cognitivo da criança sob a ótica de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal na mediação escolar.

Módulo 3: O Despertar da Consciência Fonológica e as Escritas Iniciais

Estudo no Livro Alfaletrar: Capítulo 2 (Unidade 3 – "Dos rabiscos às letras") e Capítulo 3 ("O despertar da consciência fonológica") – Unidades 1, 2 e 3.

Discussão Vinculada: Analisar os níveis de consciência fonológica (lexical, silábica e fonêmica) e como a criança separa o significante do significado. Estudo das escritas silábicas (com e sem valor sonoro) como degraus da aprendizagem.

Módulo 4: Apropriação do Princípio Alfabético e Ortografia

Estudo no Livro Alfaletrar: Capítulo 4 ("Consciência fonêmica: A apropriação do princípio alfabético") – Unidades 1, 2 e 3.

Discussão Vinculada: Transição para a escrita silábico-alfabética e a estabilização da escrita alfabética. A entrada no mundo da ortografia (relações regulares e irregulares) e a influência da fala na escrita.

Módulo 5: Texto, Gêneros e Letramento na Sala de Aula

Estudo no Livro Alfaletrar: Capítulo 5 ("Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento") – Unidades 1, 2 e 3.

Discussão Vinculada: O texto como eixo central das atividades. Escolha de textos reais e gêneros textuais variados (interativos, narrativos, poéticos) para garantir que a leitura tenha sentido social.

Módulo 6: Planejamento, Avaliação e Identidade Docente

Estudo no Livro Alfaletrar: Introdução e Capítulo 6 ("Planejamento no processo de alfabetização e letramento") – Unidades 2 e 3.

Discussão Vinculada: Organização da rotina pedagógica e definição de metas de continuidade. O papel da avaliação diagnóstica contínua para guiar o ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta trajetória investigativa, retoma-se o propósito central deste estudo, que consistiu em analisar as contribuições das produções científicas apresentadas no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), especificamente nas edições de 2021, 2023 e 2025, para a compreensão das questões contemporâneas de alfabetização e letramento. O percurso metodológico, caracterizado como uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e fundamentado na Análise de Conteúdo de Bardin, permitiu o exame rigoroso do *corpus* documental à luz do referencial teórico de Magda Soares, com foco na indissociabilidade entre o sistema de escrita e suas práticas sociais. Para sistematizar os achados, os dados foram organizados em três categorias analíticas fundamentais: as concepções de alfabetização e letramento, as políticas públicas de formação de professores e as práticas de alfabetização, eixos que possibilitaram identificar convergências e tensões que fundamentaram a elaboração do produto educacional voltado para a formação continuada docente.

Embora os objetivos tenham sido alcançados, é necessário pontuar as limitações deste estudo, que se concentram, inicialmente, no recorte metodológico. A pesquisa restringiu-se à análise das produções científicas veiculadas nos anais de um evento específico, o CONBALF, e em edições delimitadas (2021, 2023 e 2025), o que, embora ofereça um panorama robusto, não esgota a totalidade das discussões e pesquisas sobre alfabetização produzidas em outros centros acadêmicos ou periódicos do país. Além disso, a aplicação de critérios rigorosos de seleção resultou na exclusão de um volume expressivo de trabalhos que, embora mencionasse Magda Soares, não possuíam relação direta com o escopo desta dissertação ou com o ciclo inicial de alfabetização, o que pode ter limitado a percepção de outros diálogos teóricos da autora no cenário educacional. Por fim, a natureza da pesquisa bibliográfica impõe um desafio na captura da prática pedagógica real, uma vez que a análise se baseia em relatos e narrativas de terceiros, evidenciando que ainda persiste uma lacuna entre as diretrizes das políticas públicas, as pesquisas acadêmicas e o cotidiano efetivo das salas de aula, marcado por tensões e rupturas que nem sempre são plenamente documentadas.

Sendo assim, ao chegar ao final desta dissertação, é possível concluir que a formação docente é um dos pilares indispensáveis para garantir o direito pleno à aprendizagem. A superação do analfabetismo funcional no Brasil exige políticas de Estado

que valorizem o professor como um intelectual reflexivo, assegurando que o ato de alfabetizar seja, fundamentalmente, um ato de cidadania e inserção social.

As pesquisas demonstraram que a produção científica veiculada no CONBALF (2021, 2023 e 2025) reflete um campo de constante disputa teórica e política. No que diz respeito às análises sobre as concepções de alfabetização, observou-se a consolidação do conceito de “alfaetrar”, que defende a indissociabilidade entre a apropriação do sistema de escrita e o uso social da língua. A análise reafirmou que a alfabetização possui três facetas fundamentais: a linguística, a interativa e a sociocultural. E que negligenciar qualquer uma delas, como ocorre em métodos puramente mecânicos, representa um retrocesso.

A análise voltada para as políticas públicas, revelou tensões significativas na trajetória das políticas federais. Enquanto modelos como o PNAIC e o PIBID foram identificados como reflexivos e fortalecedores da autonomia docente. Além disso, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 foi amplamente criticada por seu caráter reducionista e pela tentativa de impor o método fônico como via única.

Já na última categoria, que discursou sobre as práticas pedagógicas, a prática docente mostrou-se um processo complexo de mobilização de saberes disciplinares e experienciais. Ficando evidente que o sucesso da alfabetização não depende de um “método pronto”, mas da capacidade do professor de atuar como um mediador qualificado.

A renomada Magda Soares atuou como um eixo de resistência teórica em todo o estudo. A tese de que “toda criança pode aprender” se houver mediação pedagógica adequada é o pilar central e mais verdadeiro que seu legado pôde nos deixar.

O que se sabe é que os desafios da alfabetização são numerosos e complexos. Em resposta a esse cenário, o produto educacional apresentado nesta dissertação — o curso de formação continuada “Alfaetrar na Prática” — propõe-se a transformar fundamentos teóricos em ações pedagógicas concretas. Ao promover um espaço de reflexão crítica e de aprimoramento profissional para os alfabetizadores, a proposta busca contribuir de forma efetiva para a qualificação das práticas docentes e, consequentemente, para a redução dos índices de analfabetismo no Brasil.

Pode-se concluir, portanto, que a alfabetização é um processo complexo, multifacetado e dinâmico, que exige uma formação docente sólida, contínua e humana. Sabe-se também, que não há solução mágica em um único método, e que o sucesso reside na competência do professor em mediar o encontro da criança com a cultura letrada de forma significativa, respeitando o tempo de aprendizagem e a diversidade de saberes.

Sendo assim, o direito à alfabetização plena só será garantido quando as práticas escolares superarem a mera decodificação e passarem a enxergar a criança como sujeito ativo de seu aprendizado, integrando técnica e sentido social.

Além disso, precisamos entender que o compromisso com a educação pública se manifesta na convicção de que alfabetizar é, acima de tudo, um ato de emancipação e garantia de cidadania plena para cada criança brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. O PNAIC E A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1230/865. Acesso em: 25 jun. 2025.

ALMEIDA, Anadeje Ferreira de; MENDES, Andrezza Sibelly Soares; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA EM UMA UNIDADE ESCOLAR. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135214-COMPROMISSO-NACIONAL-CRIANCA-ALFABETIZADA--RECONTEXTUALIZACAO-DA-POLITICA-EM-UMA-UNIDADE-ESCOLAR>. Acesso em: 01 mar. 2026.

ANJOS, ANA MAURA TAVARES DOS; BICALHO, Pollyanne Ribeiro. Um breve histórico da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos sobre políticas e métodos.

Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–17, 2024. DOI:

[10.14393/OT2024v26.n.2.73797](https://doi.org/10.14393/OT2024v26.n.2.73797). Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/73797>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. *In: SOUZA, J. V. A. (Org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Camilli de Castro; LINS, Karen Mendes; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA JORNADA DO PROFA AO ALFALETRANDO. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135022-PROGRAMAS-DE-FORMACAO-DE-PROFESSORES-ALFABETIZADORES--UMA-JORNADA-DO-PROFA-AO-ALFALETRANDO>. Acesso em: 01 mar. 2026.

BARROS, Carine de Campos Moraes. A COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALFABETIZADORES E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: concepções e rupturas. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1072/718. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARROS, Tácio Assis; PANIAGO, Rosenilde Nogueira; AQUINO, KENIA ADRIANA DE. AS RAÍZES QUE NÃO SE VEEM: ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-COMUNIDADE. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo,

2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1132608-AS-RAIZES-QUE-NAO-SE-VEEM--ALFABETIZACAO-LETRAMENTO-E-ARTICULACAO-UNIVERSIDADE-COMUNIDADE>. Acesso em: 01 mar. 2026.

BERTONCELI, Mariane. FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: contextualização histórica da rede de Francisco Beltrão. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1081/725. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRUNS, Juliana Pedroso.; RAUSCH, Rita Buzzi. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: lições que aprendi com professoras alfabetizadoras experientes. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1048/707. Acesso em: 25 jun.

CANEZ, Priscila Garcia dos Anjos. PARTILHA DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS LEONENSES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES: UM PROJETO DE ESCUTA E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025.

Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135832-PARTILHA-DE-PRATICAS-ALFABETIZADORAS-LEONENSES-A-PARTIR-DAS-NARRATIVAS-DOCENTES--UM-PROJETO-DE-ESCUTA-E-SOCIALIZ>. Acesso em: 01 mar. 2026.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; CARDOSO, André Luís Janzkovski. **Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7207/4758> . Acesso em 12 de jan. de 2025.

CASAGRANDE, Adriele Apolinária.; MAIA, Amanda Moreira.; PEREIRA, Priscila Alves. ALFABETIZAÇÃO: a concepção e a prática pedagógica de professoras das turmas de 1º ano da rede de ensino municipal de Alcobaça e Caravelas. **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA**. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2512/1741. Acesso em 12 de jan. de 2025.

CHARTIER, A. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In: CHARTIER, A. Práticas de leitura e escrita*: história e atualidades. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007. p. 185-207.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. TENDÊNCIA DE ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA.** Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2733/2059.

Acesso em: 25 jun. 2025.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - CONBALf. Associação Brasileira de Alfabetização. | Itacorubi , Florianópolis - SC. 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/congressos>. Acesso em: 01 mar. 2026.

CORRÊA, Izabel Carolina Souza. ALFABETIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MS ALFABETIZA. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.* Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1122392-ALFABETIZACAO-EM-MATO-GROSSO-DO-SUL--POLITICAS-PUBLICAS-EDUCACIONAIS-E-OS-CAMINHOS-DA-IMPLANTACAO-E-IMPLEMENTACA>. Acesso em: 01 mar. 2026.

COSTA, Klébia Ribeiro da; SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPACTOS DA PRÓ-ALFA/RN. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.* Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1111510-FORMACAO-DOCENTE-E-POLITICAS-PUBLICAS-NO-PROCESSO-DE-ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO--IMPACTOS-DA-PRO-ALFARN>. Acesso em: 01 mar. 2026.

DA SILVA, Eliane Damasceno. O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): lacunas e tensões. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências.** Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em: eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1045/705. Acesso em: 25 jun. 2025.

DE ALBUQUERQUE, Rosa Maria.; SCALZITTI, Carla Melissa klock.; ALVES, Iury Lara. A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA NOTACIONAL ALFABÉTICO POR CRIANÇAS DA EMEB SILVA FREIRE: um processo de escuta e interação. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências.** Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1071/717. Acesso em: 25 jun.

DE ALMEIDA, Maria Alice Junqueira.; ALEXANDROFF, Marlene Coelho.; CALHETA, Patrícia Prado. APRENDIZAGEM MÓVEL: reflexões sobre alfalettar. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências.** Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1310/846. Acesso em: 25 jun.

DE OLIVEIRA, Francicleide Cesário. DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: da construção à mobilização de saberes. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1080/722. Acesso em: 25 jun.

DE SOUZA, Vitoria Raquel Pereira.; DA SILVA, Nadja Fonseca. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: políticas, concepções e práticas. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1041/703. Acesso em: 25 jun.

DIOGO, Vanessa Ribeiro; PORTO, Gilceane Caetano; PINO, Mauro Augusto Burkert Del. A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019-2023): UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1134319-A-POLITICA-NACIONAL-DE-ALFABETIZACAO-\(2019-2023\)--UMA-ANALISE-CRITICA-A-PARTIR-DA-PRODUCAO-ACADEMICA](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1134319-A-POLITICA-NACIONAL-DE-ALFABETIZACAO-(2019-2023)--UMA-ANALISE-CRITICA-A-PARTIR-DA-PRODUCAO-ACADEMICA). Acesso em: 01 mar. 2026.

DOS SANTOS, Jânio Nunes.; CAVALCANTE, Patrícia dos Santos Moura.; NASCIMENTO, Thammy Cristina de Oliveira. COMPREENSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ARAPIRACA-ALAGOAS: o que dizem os professores alfabetizadores? **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA**. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2347/1968. Acesso em: 25 jun.

FERREIRO, Emília, e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana.; DOS SANTOS, Jânio Nunes.; DOS SANTOS, Adriana Cavalcanti. MÉTODO FÔNICO: O “NOVO-VELHO” CAMINHO À ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA NOS DISCURSOS DE ALFABETIZADORES. **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA**. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2320/1827. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana.; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza.; DOS SANTOS, Adriana Cavalcanti. MÉTODOS PARA ALFABETIZAR: O QUE SABEM E DIZEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES? **V CONBALF- Congresso**

Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:
https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1128/852. Acesso em: 25 jun.

GOMES, Claudia Pereira.; CRUZ, Cristina Sales. DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: um salto qualitativo. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências.** Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:
https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1189/1067. Acesso em: 25 jun.

GONSALVES, Elisa. Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** 2.ed. Campinas, SP, Alínea, 2001.

GOVERNOS DE MINAS GERAIS. **Programa de Intervenção Pedagógica nas Redes Municipais de Ensino.** Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Novembro2012/programa-de-intervencao-pedagogica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GURGEL, Iure Coutre.; FERREIRA, Adriana Fernandes.; CAVALCANTE, Marcos Roberto da Silva. ALFABETIZAR LETRANDO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS. **VI CONBALF- CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA.** Disponível em:
https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2265/1743. Acesso em: 15 jun. 2025.

IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. –9. Ed. –São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas.** Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 15 jun. 2024.

JATOBÁ, Elisa De Fátima Nascimento; BORGES, Dalete De Souza Salles; AMORIM, Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges. MAGDA SOARES E O DIREITO DE TODA CRIANÇA APRENDER: UM LEGADO PARA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.* Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1111039-MAGDA-SOARES-E-O-DIREITO-DE-TODA-CRIANCA-APRENDER--UM-LEGADO-PARA-E-DUCACAO-E-ALFABETIZACAO-NO-BRASIL>. Acesso em: 01 mar. 2026.

KASTER, Eduarda; NEUTZLING, Vitória Kaster. GRUPO DE ESTUDOS “APRENDENDO COM A MESTRA MAGDA SOARES”: UM RELATO DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO PET-PEDAGOGIA. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.* Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1110454-GRUPO-D-E-ESTUDOS-APRENDENDO-COM-A-MESTRA-MAGDA-SOARES--UM-RELATO-D-AS-PRATICAS-DESENVOLVIDAS-NO-PET-PEDAGOGIA>. Acesso em: 01 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Samantha Teixeira; LANER, Natália Douglas; SILVEIRA, TANIA SCHMALS. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA... In: **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025.

Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1134654-METODO-S-DE-ALFABETIZACAO--REFLEXOES-SOBRE-O-ENSINO-E-A-APRENDIZAGEM-DA-ESCRITA>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MACIEL, Jaqueline Maria Coelho. INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1080336-INTERFACES-ENTRE-POLITICAS-PUBLICAS-PESQUISAS-E-PRATICAS-PEDAGOGICAS--UM-RELATO-DE-EXPERIENCIA-EM-ALFABETIZACAO>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

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

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza.; CARMO, Maria Virgínia Freire Santos. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: percepções docentes sobre o Programa ‘Educar para Valer’. **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA**. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2273/1803.

Acesso em: 15 jun. 2024.

MATIAS, Joseane; SILVA, Aline Melo da; PANDOLFO, Naiana Letícia. COMUNIDADE DE ALFABETIZADORAS COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO ATELIÊ ALFALETRAR. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1134274-COMUNIDADE-DE-ALFABETIZADORAS-COMO-ESPACO-DE-DESENVOLVIMENTO-PROFISSIONAL--UMA-ANALISE-DO-ATELIE-ALFALETRAR>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MINAYO, Maria. Cecília. Sousa. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino**

Fundamental: Guia Geral. 2012. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guia-geral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso 24. jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cidade do interior do Ceará é destaque em alfabetização.** 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>. Acesso: 10 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio.** 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=A%20ANA%2C%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20censit%C3%A1ria%20e,em%201%C3%ADngua%20portuguesa%20e%20matem%C3%A1tica>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliações da aprendizagem.** 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Alfabetização.** 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso, 24. jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO.** 2021. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso 24. jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Criança Alfabetizada.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-curso-s-da-saude/pt-br/crianca-alfabetizada> compromisso criança alfabetizada. Acesso em: 26 de jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático- Contexto.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/contexto>. Acesso 24. jul. 2024.

MONTEIRO, Yasmin Nascimento; SANTOS, Nádson Araújo Dos. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA DO PROGRAMA “COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA” E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.** Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1132617-CONCEP-COES-DE-ALFABETIZACAO-E-LEITURA-DO-PROGRAMA-COMPROMISSO-NACIONAL-CRIANCA-ALFABETIZADA-E-SUAS-IMPLICACOES>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MORAES, JULIANA LIMA; KOERNER, Rosana Mara. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O USO DA LOUSA DIGITAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.** Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1091040-PRATICAS-PEDAGOGICAS-DE-ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO-E-O-USO-DA-LOUSA-DIGITAL-NAS-ESCOLAS-ESTADUAIS-DO-MUNICIPIO-D>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MORAES, Marcelo T. **A alfabetização no Brasil: uma análise da produção científica e dos programas governamentais**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NASCIMENTO, Francinilda de Sousa. AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ/MARANHÃO: Problematizações do contexto escolar. **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA**. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2246/1752. Acesso em: 15 jun. 2025.

NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira.; GOMES, Tatiane Zabala. REFLEXÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. **V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências**. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1336/875. Acesso em: 15 jun. 2024.

NÓVOA, A. (Org.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007.

SILVA, JOVANILDA SOUZA DOS ANJOS; FARIA, Wendell Fiori de; ALVES, Marina Ruela De Oliveira. A INCLUSÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1096133-A-INCLU-SAO-DA-LEITURA-E-ESCRITA-NA-EDUCACAO-INFANTIL-NO-AMBITO-DO-COMPROMISSO-NACIONAL-CRIANCA-ALFABETIZADA>. Acesso em: 01 mar. 2026.

SILVA, Verônica Tostes. PRODUÇÃO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ALFABETIZADORA EM FORMAÇÃO INICIAL. **VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA**. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2373/1884. Acesso em: 07 jan. 2025.

SOARES, Graciely Garcia; SANTOS, Kelly Alves Rocha dos; ARAÚJO, Mirna França da Silva De. CONEXÕES E RUPTURAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1126908-CONEXOES-E-RUPTURAS-ENTRE-POLITICAS-PUBLICAS-E-PRATICAS-PEDAGOGICAS--REFLEXOES-SOBRE-A-POLITICA-NACIONAL-DE-ALFA>. Acesso em: 01 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: 25 anos depois. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos / Magda Soares. – 1. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev/Mar /Abr 2004 Nº 25, p. 5-17.

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira.; RAUSCH, Rita Buzzi. DESAFIOS ENCONTRADOS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO. VI CONBALF- CONGRESSO BRADILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- ALFABETIZAÇÃO E DEMOCRACIA: DIREITO À LEITURA E À ESCRITA.

Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2204/1775.

Acesso em: 07 jan. 2025.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Da formação profissional à prática docente alfabetizadora**: reelaboração de saberes docentes. UFPI/Teresina, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2002. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 jan. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANA, Emely Crystina Da Silva; PINHO, Maria Elena Tavares de; NASCIMENTO, Ozenilde Santos Do. 20 ANOS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA): AVANÇOS E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Anais...Sao Paulo (SP) Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

[https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1134979-20-ANOS-DO-BLOCO-INICIAL-DE-ALFABETIZACAO-\(BIA\)--AVANCOS-E-DESAFIOS-DA-ALFABETIZACAO-NO-DISTRITO-FEDERAL](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1134979-20-ANOS-DO-BLOCO-INICIAL-DE-ALFABETIZACAO-(BIA)--AVANCOS-E-DESAFIOS-DA-ALFABETIZACAO-NO-DISTRITO-FEDERAL). Acesso em: 01 mar. 2026.

VIEIRA, Odair Alves.; DE MELLO, Ângela Rita Christofolo. O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: uma proposta de pesquisa. V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização- Políticas, Práticas e Resistências. Universidade Federal do Pará- UFPA. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1153/782. Acesso em: 15 jun. 2024.