



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: o que as práticas de ensino evidenciam?

Brasília - DF

2026

ZULMIRA CAETANO SILVA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: o que as práticas de ensino evidenciam?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Modalidade Profissional – Universidade de Brasília, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Dra. Claudia Maffini Griboski.

Brasília - DF

2026

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

CC128c Caetano-Silva, Zulmira
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: o que as práticas de ensino
evidenciam? / Zulmira Caetano-Silva; orientador Claudia
Maffini Griboski. Brasília, 2026.
149 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Concepções de alfabetização e os fazeres docentes;. 2.
As políticas públicas federais e o programa distrital
Alfaletando;. 3. As práticas de ensino para alfabetizar em
uma escola pública: hibridismo de concepções.. I. Maffini
Griboski, Claudia , orient. II. Título.

ZULMIRA CAETANO SILVA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: o que as práticas de ensino evidenciam?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Modalidade Profissional – Universidade de Brasília. requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Dra. Claudia Maffini Griboski.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Claudia Maffini Griboski
Orientadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Denise de Oliveira Alves
Membro Externo – Universidade Federal de Goiás (UFG)

Professora Dra. Solange Alves Oliveira Mendes
Membro Interno – Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Bernardo Kipnis
Membro Suplente – Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Claudia Maffini Griboski, pela orientação cuidadosa, pela escuta sensível e, sobretudo, por ter acreditado em minha capacidade quando estive fragilizada e duvidando das minhas possibilidades de prosseguir.

Ao Professor Doutor Bernardo Kipnis, pelas contribuições decisivas ao longo do mestrado.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade com que aceitaram colaborar para o aprimoramento dos estudos e a finalização deles.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela licença concedida, que possibilitou dedicação exclusiva ao mestrado.

À minha amiga Ariana, pelo apoio generoso e pelas orientações durante o processo de submissão do projeto à Plataforma Brasil e na obtenção da aprovação pelo Comitê de Ética.

Aos colegas de curso e, em especial, às amigas Krisley, Fernanda e Vívian, pela amizade ao longo dessa trajetória formativa.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade em conceder entrevistas e me receber em sala de aula, tornando possível a realização da investigação empírica; e às crianças, que foram receptivas e carinhosas.

A Deus.

Às minhas famílias — a de origem e aquela que constituí ao lado de Marcelo, meu marido, companheiro de vida há 42 anos e principal incentivador do meu percurso acadêmico.

Às minhas filhas, Larissa e Juliana, pelo apoio, pela compreensão e pela disponibilidade em me auxiliar sempre que necessário.

Aos meus netos Bento, Maria e Joana, presenças que inspiram os meus dias e com quem reconheço estar em dívida, mas a quem prometo dedicar, com afeto, muito amor e presença, o tempo que me foi exigido subtrair.

À minha querida e amada irmã Roseira, responsável por muito do que há em mim;

Aos meus netos de quatro patas — Jojô, Xavier, Chico e Lola — pela companhia nem sempre silenciosa, mas fiel e amorosa.

Aos profissionais de saúde, pelos cuidados indispensáveis para a chegada até aqui.

“Vó, por que a letra ‘s’ está deitada em cima do ‘a’?”

*Pergunta do Bento (3 anos) ao observar o til sobre o
“a” na palavra leão.*

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) da Universidade de Brasília, investiga as concepções de alfabetização e suas respectivas políticas públicas (PCNs, PROFA, Pro-Letramento, PNAIC, BNCC, PNA, CNCA e Alfaetrando no DF) que se materializam nas práticas de ensino. Para o estudo apresenta-se, portanto, a seguinte questão norteadora: O que as práticas de ensino evidenciam sobre tais concepções? Em formato multipaper, o estudo articula três dimensões complementares: 1) uma análise autobiográfica e reflexiva da trajetória profissional da professora-pesquisadora em turmas de alfabetização e na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; 2) um estudo bibliográfico-documental de políticas federais de alfabetização no Brasil (1988–2026), com foco em concepções, formação docente e dispositivos de avaliação/regulação por números, complementado por entrevistas com professoras; e 3) um estudo de campo com duas professoras do 1º ano do ensino fundamental de escola pública do Distrito Federal, com entrevistas semiestruturadas e observações de aulas. O corpus foi submetido à análise de conteúdo e interpretado à luz de referenciais sobre alfabetização e letramento, trabalho docente, políticas públicas, avaliação e performatividade. Os resultados mostraram que as concepções de alfabetização são historicamente disputadas, não se apresentam de forma pura e emergem, nas práticas, como arranjos híbridos que combinam ênfases técnico-normativas no Sistema de Escrita Alfabética, com perspectivas discursivas (Smolka, 2012) e socioculturais de alfabetizar letrando (Soares, 2016, 2021; Moraes, 2012). Evidenciam-se, ainda, efeitos de performatividade e responsabilização associados a políticas de avaliação e monitoramento, que tensionam a autonomia docente e incidem sobre o cotidiano escolar. Conclui-se pela necessidade de políticas de formação continuada conceitualmente coerentes e sustentadas por condições institucionais, capazes de integrar o ensino sistemático do SEA a práticas significativas de leitura e escrita, valorizando o saber-fazer docente. Como desdobramento, apresenta-se um guia teórico-prático voltado ao planejamento, à intervenção e ao registro do progresso na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética. Letramento. Políticas Públicas de Formação Docente. Práticas de Ensino.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Education (Professional Master's Degree) at the University of Brasília, investigates conceptions of literacy and the corresponding public policies (PCNs, PROFA, Pro-Letramento, PNAIC, BNCC, PNA, CNCA, and Alfaetrando in the Federal District) as they materialize in teaching practices. The study is guided by the following research question: What do teaching practices reveal about these conceptions? Written in a multipaper format, the dissertation brings together three complementary dimensions: (1) an autobiographical and reflective analysis of the teacher-researcher's professional trajectory in literacy classrooms and in the Specialized Learning Support Team; (2) a bibliographic-documentary study of federal literacy policies in Brazil (1988–2026), focusing on conceptions of literacy, teacher education, and assessment/regulation devices driven by numerical indicators, complemented by interviews with teachers; and (3) a field study involving two first-grade teachers in a public elementary school in the Federal District, based on semi-structured interviews and classroom observations. The corpus was submitted to content analysis and interpreted in light of theoretical frameworks on literacy and literacies, teaching work, public policy, assessment, and performativity. The findings show that conceptions of literacy are historically contested, do not appear in pure form, and emerge in practice as hybrid arrangements combining technical-normative emphases on the Alphabetic Writing System with discursive perspectives (Smolka, 2012) and sociocultural approaches to literacy as learning to read and write through meaningful social practices (Soares, 2016, 2021; Morais, 2012). The study also highlights effects of performativity and accountability associated with assessment and monitoring policies, which place pressure on teacher autonomy and shape everyday school life. The dissertation concludes by arguing for the need for conceptually coherent continuing education policies, supported by institutional conditions capable of integrating the systematic teaching of the Alphabetic Writing System with meaningful reading and writing practices, while valuing teachers' practical knowledge. As a further outcome, the study presents a theoretical-practical guide aimed at planning, intervention, and the documentation of progress in literacy development.

Keywords: Literacy. Alphabetic Writing System. Literacies. Public Policies for Teacher Education. Teaching Practices.

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO I – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E SABER-FAZER DOCENTE: UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA

Figura 1 – Níveis de escrita e sua articulação às dimensões de alfabetização e letramento..... 39

Figura 2 – Parlenda: Pirulito que bate-bate..... 45

ESTUDO II – POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (1988–2026): CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO E REGULAÇÃO POR NÚMEROS

Figura 1 – Estudantes com alto desempenho em leitura, matemática e ciências..... 69

APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO

Figura 1 – Progressão das hipóteses de escrita e relações com consciência fonológica..... 138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coerência da pesquisa.....	15
ESTUDO II – POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (1988–2026): CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO E REGULAÇÃO POR NÚMEROS	
Quadro 1 – Quadro de coerência do Estudo II.....	69
Quadro 2 – Categorias de abordagem.....	71
Quadro 3 – Linha do tempo das políticas públicas de alfabetização.....	79
ESTUDO III - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.....	
Quadro 1 – Etapas da análise de conteúdo.....	111
Quadro 2 – Exemplos de excertos e categorias de análise.....	118
APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO	
Quadro 1 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir para se alfabetizar.....	135
Quadro 2 – Nível → Sinais → Intervenção.....	139

LISTA DE TABELAS

ESTUDO II – POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (1988–2026): CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO E REGULAÇÃO POR NÚMEROS

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo na metodologia Inaf.....	66
Tabela 2 – Taxa de participação, porcentagem de alfabetizados e margem de erro da rede pública na avaliação amostral do Saeb 2023.....	67
Tabela 3 – Distribuição dos estudantes brasileiros nos níveis da escala de desempenho do PIRLS 2021.....	68

LISTA DE SIGLAS

ABC	Prova ABC (Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização)
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EF	Ensino Fundamental
IAS	Instituto Ayrton Senna
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
Pisa	Programme for International Student Assessment
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SipaeDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
ESTUDO I - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E SABER-FAZER DOCENTE: UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA.....	19
RESUMO.....	19
ABSTRACT.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 O TRABALHO DOCENTE COMO TRABALHO COMPOSTO.....	24
2.1 Transposição didática, saberes escolares e alfabetização.....	28
2.2 Alfabetização como prática social e fenômeno histórico.....	30
2.3 Alfabetização escolar: dos métodos tradicionais à psicologia da criança.....	31
2.4 Psicogênese, construtivismo e desmetodização da alfabetização.....	33
2.5 Alfabetização e letramento: facetas da língua escrita.....	36
2.6 Alfabetização para além da técnica: Freire e a emergência do letramento...	39
2.7 Perspectiva teórico-metodológica do estudo.....	41
3 OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO.....	42
3.1 Em busca de uma concepção para alfabetizar.....	43
3.2 Trabalho com a parlenda: duas possibilidades de abordagem.....	44
3.3 Ler e escrever em situação de vulnerabilidade social: desafios e aprendizagens docentes.....	48
3.4 Alfabetização e dificuldades de aprendizagem: experiências na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.....	53
CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS.....	58
ESTUDO II – POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (1988-2026): CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO E REGULAÇÃO POR NÚMEROS.....	62
RESUMO.....	62
ABSTRACT.....	63
1 INTRODUÇÃO.....	64
2 METODOLOGIA.....	70

3 FONTES E PROCEDIMENTOS.....	71
4 PROCESSO HISTÓRICO, ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	76
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO POR EIXOS.....	85
5.1 Eixo analítico 1 – Concepções de alfabetização e disputas epistemológico-conceituais.....	85
5.1.1 Síntese do percurso (1997-2024).....	89
5.2 Eixo analítico 2 – avaliação, metas e performatividade.....	90
5.2.1 Aplicação do eixo: Política Nacional de Alfabetização (2019) e Programa Tempo de Aprender.....	92
5.2.2 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/2023) e a continuidade da regulação por números.....	93
5.3 Do CNCA ao Alfaetrando/DF: avaliação da política federal.....	94
6 CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
ESTUDO III – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.....	104
RESUMO.....	104
ABSTRACT.....	105
1 INTRODUÇÃO.....	106
2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E O SEA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO E NOTAÇÃO.....	107
2.1 Trabalho docente, fazeres ordinários e políticas de alfabetização.....	108
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	109
3.1 Contexto e participantes.....	109
3.2 Instrumentos de produção de dados.....	110
3.3 Procedimentos de análise.....	111
3.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	113
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	114
4.1 Concepções de alfabetização e letramento enunciadas pelas professoras (C1).....	114
4.2 Organização do ensino do SEA e das práticas de leitura e escrita (C2).....	115

4.3 Espaço de fala e dialogicidade nas práticas de alfabetização (C3).....	116
4.4 Explicações sobre sucesso/fracasso na alfabetização (C4).....	117
4.5 Quadro de exemplos de unidades de registro por categoria.....	118
4.6 CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	129
APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO.....	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	141
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ÁUDIO.....	142
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	143
APÊNDICE E – INSTRUMENTO PARA CATALOGAÇÃO DOS DADOS DO DIÁRIO DE CAMPO.....	145

APRESENTAÇÃO

A alfabetização ocupa lugar central na escolarização inicial e, ao mesmo tempo, constitui um campo marcado por disputas históricas, teóricas e epistemológicas. No Brasil, os recorrentes diagnósticos de baixo desempenho em leitura e escrita, bem como a persistência de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, têm sido acompanhados por movimentos de reformulação curricular, programas de formação e mecanismos de avaliação e monitoramento. Nesse cenário, a questão “o que as práticas de ensino evidenciam?” desloca o debate do campo do prescrito para a materialidade do trabalho docente, interrogando como diferentes concepções de alfabetização se atualizam no cotidiano da sala de aula.

Assume-se, nesta dissertação, que concepções de alfabetização não são ideias meramente individuais, mas representações socialmente construídas e historicamente situadas, produzidas no entrecruzamento entre saberes acadêmicos, políticas públicas, culturas escolares, formação e experiências profissionais. Como representações, tais concepções organizam modos de perceber a criança, a língua escrita e o ensino, orientando escolhas didáticas, formas de explicar o sucesso e o fracasso escolar e maneiras de regular o que conta como alfabetização necessária para a criança da escola pública brasileira.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com concepções que compreendem a alfabetização como um fenômeno multifacetado, cujas facetas precisam ser consideradas e articuladas entre si, para que não haja prejuízos à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética — faceta linguística —, à inserção em práticas sociais de leitura e escrita — faceta sociocultural do letramento —, bem como à faceta interativa, presente nas diversas formas de dizer e de compreender o escrito. Nessa perspectiva, alfabetizar implica ensinar, de modo sistemático e intencional, as regularidades do sistema alfabético-ortográfico, sem reduzir o processo a um treino mecânico e, simultaneamente, criar condições para que as crianças interajam por meio da leitura e da escrita em situações culturalmente significativas (Soares, 2016, 2021; Morais, 2012, 2020).

O objeto de estudo — as concepções de alfabetização — é abordado em campos distintos em cada estudo: a formação do professor alfabetizador a partir da autorreflexão; as políticas públicas de formação continuada que incidem sobre as práticas de ensino voltadas à alfabetização; e as políticas em ação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), em seu desdobramento no Distrito Federal, por meio do Alfaletando (2024).

Ademais, considera-se, como pano de fundo, o trabalho docente em sua complexidade e em sua natureza situada. Alfabetizar envolve um trabalho composto, no qual o professor negocia, simultaneamente, prescrições curriculares, demandas institucionais, condições materiais, relações com as crianças e suas famílias, bem como decisões tomadas no tempo breve da aula. É nesse campo de escolhas, ajustes e táticas docentes — os fazeres ordinários — que as concepções de alfabetização ganham forma (Tardif, 2014; Chartier, 2000).

Uma síntese de como a pesquisa foi organizada/estruturada consta no Quadro 1, Coerência da pesquisa, apresentado na sequência.

Quadro 1 – Coerência da pesquisa

(Continua)

Tema da pesquisa		
Concepções de alfabetização do e no saber-fazer docente, a partir das políticas federais e das repercussões sobre as práticas de ensino na escola pública.		
Questão geral		
Como as concepções de alfabetização – em disputa nos planos histórico-teóricos e das políticas públicas – se reconfiguram nas práticas de ensino e nas interpretações docentes? A questão se desdobra na pergunta: o que as práticas de ensino evidenciam sobre as concepções docentes de alfabetização?		
Objetivo geral		
Analisar concepções de alfabetização em sua articulação com políticas federais e práticas de ensino, considerando a produção de saberes docentes no cotidiano da escola pública.		
Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia
Estudo I – Quais concepções de alfabetização se deixam entrever no saber-fazer de uma docente e como elas se articulam às práticas de ensino?	Identificar as concepções de alfabetização subjacentes às práticas de ensino para alfabetizar em contextos diferentes.	Pesquisa autoetnográfica que utiliza relatos da experiência profissional própria, como dados a serem analisados de forma crítica, a partir de referencial teórico obtido com pesquisa bibliográfica exploratória.
Estudo II - Quais as concepções de alfabetização as permeiam? Que indícios de repercussões dessas políticas públicas podem ser identificados no trabalho do professor?	Analisar, de forma crítica e cronológica, as políticas federais de alfabetização (1988–2026), identificando as concepções que as permeiam a fim de problematizar continuidades, rupturas, disputas conceituais, e (possíveis) repercussões no trabalho do professor alfabetizador.	Pesquisa qualitativa exploratória, bibliográfico-documental, articulada a dados empíricos, com mapeamento e análise documental, revisão de literatura, entrevistas e observações de aulas.

Quadro 1 – Coerência da pesquisa

(Conclusão)

Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia
Estudo III – Quais as concepções de alfabetização são evidenciadas nas práticas de ensino de duas professoras de escola pública, na interface com o programa distrital Alfaletando?	Analisar as concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino de duas professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal. O estudo possibilitou: a) descrever o contexto escolar e as trajetórias profissionais das professoras participantes, situando-as no cenário das políticas de alfabetização; b) analisar as concepções de alfabetização e letramento enunciadas pelas docentes nas entrevistas, em diálogo com o referencial teórico; c) examinar, nas práticas de ensino observadas, como se organizam o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, as práticas de leitura e escrita e o espaço de fala das crianças.	Abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e registro em diário de campo, análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizada em categorias construídas a partir do referencial teórico sobre alfabetização, letramento e trabalho docente.
Produto técnico: considerando os resultados dos três estudos anteriores, o que se apresenta como proposição de apoio ao professor alfabetizador?	Guia de consulta rápida e consistente para apoiar o trabalho de alfabetização em contexto de letramento na escola pública. O guia se propõe a divulgar o que é essencial ensinar, por que ensinar e como intervir quando a criança necessita de estímulos para avançar.	Minimapa conceitual; Unidade 1 – O essencial do SEA; Unidade 2 – Alfabetizar letrando: leitura e escrita para todos; Unidade 3 – Avaliação formativa e registro: acompanhar a progressão; Referências essenciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com base nas informações constantes no Quadro 1, têm-se como foco as concepções de alfabetização que perpassam as políticas públicas federais e as repercussões dessas políticas sobre as práticas de ensino para alfabetizar na escola pública. A questão geral interroga como essas concepções se reconfiguram nas práticas de ensino, ao considerar as políticas públicas que tiveram como alvo a alfabetização e as interpretações docentes, desdobrando-se na pergunta orientadora: o que as práticas de ensino evidenciam sobre as concepções de alfabetização? O objetivo geral, por sua vez, consiste em analisar concepções de alfabetização em sua articulação com políticas públicas federais e com práticas de ensino, considerando a produção de saberes docentes no cotidiano da escola pública.

Metodologicamente, a dissertação organiza-se em formato multipaper, reunindo três estudos interdependentes e complementares e um produto técnico, de modo a compor um percurso analítico que articula planos distintos do fenômeno: 1) a experiência e os gestos do trabalho docente; 2) os marcos e dispositivos das políticas de alfabetização; e 3) a materialização dessas referências no cotidiano escolar. Essa estrutura permite examinar as concepções não apenas como formulações declaradas, mas como orientações que atravessam

decisões didáticas, modos de organização do ensino e explicações sobre sucesso/fracasso na alfabetização.

No Estudo I, busco responder à questão: quais concepções de alfabetização se deixam entrever no saber-fazer docente e como elas se articulam às práticas de ensino? Para tanto, o estudo se orienta por dois movimentos complementares: identificar concepções de alfabetização subjacentes às práticas ao longo da trajetória profissional e descrever contextos de atuação e práticas vividas em diferentes momentos. O percurso metodológico combina escrita autobiográfica e reflexiva de relatos de experiências, em abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, de modo a sustentar a leitura analítica do saber-fazer docente à luz do referencial do campo.

No Estudo II, analiso as concepções de alfabetização do ponto de vista das políticas públicas federais no período de 1988 a 2026, buscando compreender: as concepções de alfabetização explícitas ou implícitas às políticas públicas e as possíveis repercussões delas no trabalho do professor. Com esse propósito, o estudo se caracterizou, na primeira fase, como uma pesquisa qualitativa exploratória, bibliográfica-documental, envolvendo mapeamento, análise de documentos oficiais e revisão de literatura. Posteriormente, foram realizadas entrevistas e observações de aulas, compondo uma base de análise capaz de relacionar formulações políticas, dispositivos de indução e traduções no cotidiano escolar.

No Estudo III, a questão se concentra na escola: quais concepções de alfabetização são evidenciadas nas práticas de ensino de duas professoras alfabetizadoras de escola pública, na interface com o programa distrital Alfaletando? O objetivo foi analisar concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino dessas docentes, articulando: a descrição do contexto e trajetórias; a análise das concepções enunciadas nas entrevistas; e o exame, nas aulas, do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, das práticas de leitura e escrita e do espaço de fala das crianças. Ancorado em abordagem qualitativa, o estudo mobiliza entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e registro em diário de campo, submetendo o corpus à análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Por fim, o produto técnico foi projetado como desdobramento do percurso: considerando a síntese a ser construída a partir dos três estudos, busquei responder o que se apresenta como proposição de apoio ao professor alfabetizador. Nesse sentido, proponho um material de consulta rápida e consistente para apoiar o trabalho de alfabetizar em contexto de letramento na escola pública, sem a pretensão de “dar receita”, mas oferecer uma ajuda para localizar o essencial a ensinar, por que ensinar e como intervir quando a criança ainda não avançou. Sua estrutura se organiza em minimapa conceitual, Unidade 1 (o essencial do SEA),

Unidade 2 (alfabetizar letrando), Unidade 3 (avaliação formativa e registro) e referências essenciais.

Vale acrescentar que, no âmbito dos desdobramentos acadêmicos desta investigação, foi elaborado um artigo científico intitulado “Concepções de alfabetização nas práticas de ensino em escola pública do Distrito Federal: discursos pedagógicos e fazeres ordinários”, submetido em 03 de fevereiro de 2026 à Revista Brasileira de Alfabetização (RBA). O texto apresenta parte dos resultados produzidos no estudo empírico, especialmente aqueles relacionados à análise das entrevistas e das observações em sala de aula, buscando evidenciar como distintas concepções de alfabetização se manifestam nos discursos pedagógicos e nos fazeres ordinários das professoras participantes.

ESTUDO I – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E SABER-FAZER DOCENTE: UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA

RESUMO

Este estudo, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado Profissional — da Universidade de Brasília, teve como objetivo identificar as concepções de alfabetização subjacentes às práticas de ensino para alfabetizar em contextos diferentes. Os dados foram elaborados a partir de uma escrita autobiográfica e reflexiva de experiências em três contextos distintos de um percurso de duas décadas de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sistema público de ensino do Distrito Federal. No âmbito de uma abordagem qualitativa, os relatos foram submetidos à análise de conteúdo, o que possibilitou identificar deslocamentos e tensões nas concepções de alfabetização ao longo da trajetória profissional. Os resultados evidenciaram mudanças de uma concepção tecnicista, centrada na marcha analítica e na busca pelo “método certo”, para uma valorização das práticas de letramento em contextos de vulnerabilidade social e, mais recentemente, para uma perspectiva voltada ao ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em articulação com o letramento e dinamizado em interações professor/educando. Conclui-se que o exame reflexivo da própria prática se mostrou uma via possível e potente para compreender as concepções de alfabetização e as práticas de ensino delas decorrentes, corroborando com a perspectiva adotada por Anne-Marie Chartier (2000, 2011).

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Saberes Docentes. Práticas de Ensino. Fazeres ordinários.

ABSTRACT

This study, part of the Graduate Program in Education — Professional Master’s Degree — at the University of Brasília, aimed to identify the conceptions of literacy underlying teaching practices for literacy instruction in different contexts. The data were produced through an autobiographical and reflective account of experiences in three distinct contexts across a two-decade professional trajectory in the early years of Elementary Education within the public school system of the Federal District. Within a qualitative approach, the narratives were submitted to content analysis, which made it possible to identify shifts and tensions in conceptions of literacy throughout the professional trajectory. The findings revealed changes from a technicist conception, centered on the analytical method and the search for the “right method,” to a greater appreciation of literacy practices in contexts of social vulnerability and, more recently, to a perspective focused on the systematic teaching of the Alphabetic Writing System (AWS), articulated with literacy and shaped through teacher-student interactions. It is concluded that the reflective examination of one’s own practice proved to be a possible and powerful path for understanding conceptions of literacy and the teaching practices derived from them, thus corroborating the perspective advanced by Anne-Marie Chartier (2000; 2011).

Keywords: Literacy. Literacy practices. Teacher knowledge. Teaching practices. Everyday classroom practices.

1 INTRODUÇÃO

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.

Paulo Freire (2023)

Ao escolher iniciar este estudo com o pensamento de Freire (2023), afirmo o entendimento que se tem sobre a centralidade do sujeito na/para a compreensão dos processos educacionais no contexto escolar. Para o autor, o “homem” é um ser inacabado, histórico e, justamente por isso, é capaz de perceber-se, de refletir sobre si mesmo e sobre as próprias ações no mundo e com o mundo, tomando-as como objeto de análise, instaurando, assim, a possibilidade de transformação do sujeito, das ações que realiza e, por conseguinte, da própria realidade na qual está inserido. Ao destacar a incompletude dos sujeitos, Freire (2023) reafirma a necessidade da autorreflexão crítica sobre o próprio fazer e sobre as condições concretas em que esse fazer se realiza, deslocando a educação de um ato meramente técnico para uma prática ética, política e situada.

É com essa motivação que, ao revisitar a minha experiência ao longo da formação acadêmica e do percurso profissional, desenvolvi o interesse em compreender os processos envolvidos na aquisição inicial da leitura e da escrita pelas crianças, considerando a centralidade do tema nos primeiros anos de escolarização e a relevância da alfabetização para a vida escolar do educando.

Ao assumir-me como sujeito das ações analisadas, procuro compreender, de modo reflexivo, as próprias práticas de ensino, situando-as em contextos específicos e em relação com os educandos a partir dos quais tais ações foram pensadas. Nessa perspectiva, recorro a Tardif (2014, p. 40), para quem a experiência docente, embora vivida de modo singular, por cada professor, não é puramente individual: “ela se constitui na relação com outros sujeitos, em determinados contextos sociais e em uma cultura profissional compartilhada”. Isso permite compreender que as práticas analisadas dizem respeito aos modos de fazer que se produzem e se negociam coletivamente no cotidiano da escola.

Aproximo-me, assim, da concepção freireana de educação, que atribui centralidade aos sujeitos e às condições concretas em que se dá o ato educativo, compreendendo a prática docente como práxis: ação e reflexão indissociáveis sobre a realidade, em permanente construção e reconstrução (Freire, 2023).

Sublinho que escrever a partir das memórias de experiências constituiu, a princípio, um movimento conflituoso no que diz respeito à validade científica dos dados de autodescrição. A decisão de assumir essa perspectiva foi sendo amadurecida a partir das leituras da obra de Anne-Marie Chartier (2016, 2011), nas quais a estudiosa francesa discute o fenômeno histórico e social da alfabetização e do ensino escolar recorrendo a lembranças pessoais e articulando-as à produção acadêmica.

De tal perspectiva, os relatos de experiência podem ser compreendidos como formas de construção de identidades docentes, nas quais os sujeitos falam das relações de força que estruturam o mundo do trabalho e de suas posições em redes de cooperação, solidariedade ou conflito. Assim, a prática aparece como um

[...] horizonte de referência constantemente evocado, o que faz com que a escrita das práticas exija um exercício de distanciamento em relação ao vivido, transformando memórias singulares em material de trabalho intelectual, comunicável e passível de análise (Chartier, 2011, p. 214).

Recuperar memórias de experiências não se configura, portanto, apenas como exercício autobiográfico, mas como modo de produzir conhecimento sobre o trabalho docente, inscrevendo no debate sobre a alfabetização e as práticas de ensino na escola pública a voz daqueles que fazem a alfabetização em sala de aula.

Assim, retomo o objetivo do presente estudo, qual seja, identificar as concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino, ao longo da minha trajetória profissional, tendo como referencial de base os autores: Freire (2023), Tardif (2014), Chartier (2000, 2011), Mortatti (2019), Soares (2004, 2016, 2021), Moraes (2012, 2020) e, também, Smolka (2012, 1988), que entendem a alfabetização como processo discursivo.

Precisamente, busco responder à seguinte questão: quais concepções de alfabetização se deixam entrever no saber-fazer docente e como elas se articulam às práticas de ensino? Assim, tenho como objetivos específicos os seguintes: realizar pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico; descrever os contextos de atuação docente e as práticas de ensino vividas em diferentes momentos da trajetória profissional e identificar as concepções de alfabetização e de letramento que subjazem às práticas de ensino narradas, articulando-as ao referencial teórico que discute métodos, psicogênese, alfabetização e letramento.

Chartier (2000, p. 160-161) enfatiza que

[...] embora haja ampla produção acadêmica sobre alfabetização, métodos de ensino, políticas públicas, avaliações e formação de professores, ainda são relativamente poucos os estudos que se detêm, de modo sistemático, no que o professor efetivamente faz quando está diante da turma, no ato de ensinar.

A autora chama atenção para essa lacuna ao destacar que a prática é frequentemente evocada, mas raramente descrita em sua materialidade, de modo que gestos profissionais, decisões tomadas em poucos segundos e táticas mobilizadas no cotidiano, permanecem, em grande parte, invisíveis. É nesse espaço, o dos “fazeres ordinários” do professor alfabetizador, que se inscreve esta investigação.

Na reconstituição das experiências, observa-se que a construção dos saberes decorrentes do exercício da docência não se deu por rupturas abruptas, mas por um movimento contínuo de ressignificação. Ao longo do tempo, esses saberes foram obtendo novos significados, o que repercutiu nas formas de compreender o fenômeno de ensinar a ler e a escrever no contexto de sala de aula.

Assim, a reflexão remete à imagem de um mosaico: inicialmente, havia uma peça — representativa de determinada concepção — tomada como “o todo” e que orientava o olhar sobre a alfabetização. Com o confronto cotidiano em sala de aula e com a participação em leituras e formações continuadas, outras peças vão se tornando visíveis, ora percebidas como totalidade, ora como partes desse todo. Neste estudo, tais concepções de alfabetização são entendidas como representações, no sentido de Roger Chartier (1990, p. 24), isto é, “modos socialmente construídos de perceber e significar” a alfabetização, que organizam a leitura que os sujeitos fazem de sua própria prática e orientam seus gestos profissionais.

No processo de reorganizar esses diversos entendimentos, produziram-se oposições, sobreposições e tensionamentos entre diferentes modos de conceber o ensinar-aprender, muitos dos quais só puderam ser melhor compreendidos recentemente. O percurso vivenciado é, portanto, tomado como fértil para a constituição das concepções atuais de alfabetização, entendida como objeto “multidimensional”, na definição de Leal (2019), ou “multifacetada”, na nomeação de Soares (2004). Nesse sentido, letras, sílabas, fonemas etc. são importantes, mas não constituem “o todo”. Este envolve múltiplas dimensões que incidem sobre a entrada da criança no mundo da escrita, conforme a literatura tem evidenciado.

Na continuidade dessa reflexão, apresento, a seguir, o referencial teórico, que se inicia com breves considerações sobre as singularidades do trabalho docente, sublinhadas por Tardif (2014), as quais dialogam com a perspectiva teórica desenvolvida por Anne-Marie Chartier (2000, p. 162), ao tratar dos fazeres ordinários como “gesto prático que permite,

frequentemente, melhor do que o discurso, caracterizar as escolhas didáticas praticadas pelo professor”, articulando-se, por fim, à historiografia da alfabetização, tal como discutida por Mortatti (2019), quem, por sua vez, enfatiza o processo em perspectiva histórica. Acrescento, ainda, os estudos de Soares (2021, 2016, 2004), Morais (2020, 2012) e Smolka (2025, 2012), que aprofundam os aspectos conceituais da alfabetização e permitem problematizar as concepções que se constroem e se atualizam na prática.

2 O TRABALHO DOCENTE COMO TRABALHO COMPOSTO

Na literatura sobre profissionalização e saberes do magistério, Tardif destaca a complexidade da atividade de ensinar. Em vez de reduzi-la a um conjunto linear de tarefas, descreve a docência como “prática atravessada por exigências institucionais, relações com diferentes atores, julgamentos cotidianos e múltiplos saberes em jogo” (Tardif, 2014, p. 41), evidenciando simultaneamente o que é prescrito pelas instâncias oficiais e o que é produzido e ajustado no cotidiano das salas de aula.

Nesse quadro, Tardif (2014) caracteriza a docência como um trabalho composto, marcado pelo deslocamento permanente entre um campo codificado e um campo não codificado. O primeiro refere-se a normas, prescrições, programas, currículos, rotinas burocráticas e procedimentos formais que regulam o fazer docente; o segundo engloba aspectos maleáveis, fluidos e pouco visíveis da atividade, não registrados em documentos, mas produzidos nas diversas interações estabelecidas no âmbito do fazer pedagógico e nas condições concretas da sala de aula (Tardif, 2014).

A designação de “trabalho composto” expressa justamente essa articulação indissociável entre dispositivos institucionais — leis, diretrizes curriculares, parâmetros, avaliações externas, projetos político-pedagógicos, registros oficiais — e as interpretações, escolhas e ajustes que os professores operam em função das turmas, das crianças, das condições materiais e das relações construídas no cotidiano (Tardif, 2014).

O resultado não é uma simples aplicação de normas, mas um trabalho de composição e reinvenção permanente, no qual se mobilizam conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares, bem como aprendizados oriundos da experiência, das trocas entre pares e da relação com alunos e famílias.

Tardif enfatiza ainda que a organização escolar não constitui um mundo fechado ou autônomo; ao contrário, está imersa em um contexto social mais amplo, com o qual mantém relações de interdependência. Nesse sentido, a escola é descrita como “organização aberta, de

fronteiras porosas, atravessada por influências de famílias, igrejas, movimentos associativos, meios de comunicação, políticas públicas e outros atores e instituições” (Tardif, 2014, p. 44). Essa condição faz com que as atividades escolares nunca sejam totalmente estáveis ou previsíveis: o fluxo de entrada e saída de alunos, as demandas externas e as interpretações internas modificam continuamente o ritmo das rotinas, introduzindo pontos de resistência e de mudança que escapam ao controle de qualquer instância.

No plano da sala de aula, o autor caracteriza o fazer docente como “trabalho flexível, permeado por ambiguidades, incertezas e elementos informais que conferem ampla margem de manobra aos professores” (Tardif, 2014, p. 43). Essa flexibilidade se manifesta sobretudo nas situações de aprendizagem e na escolha de abordagens pedagógicas, pois ensinar implica agir em um ambiente complexo, no qual se produzem, simultaneamente, acontecimentos em diferentes níveis — físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social — impossíveis de controlar integralmente. Lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade dos indivíduos às regras gerais e às rotinas coletivas; a interação em andamento é sempre portadora de intenções, interpretações e iniciativas próprias, o que torna a docência qualitativamente distinta de atividades em que o objeto pode ser inteiramente submetido à ação do trabalhador (Tardif, 2014).

Entre o trabalho codificado e o não codificado, os alfabetizadores vão tecendo modos próprios de ensinar, compondo um campo multifacetado e ainda pouco compreendido, conforme destacado por Chartier (2000), ao tratar dos fazeres ordinários dos professores. Tal cenário exige deslocar o foco de explicações simplificadoras e reconhecer a complexidade das práticas de ensino e a elevada responsabilidade de quem as conduz. Como enfatizam Santos e Zen (2020, p. 1):

[...] os professores alfabetizadores de fato têm muitos problemas a resolver e decisões a tomar quando estão diante do ato de ensinar. Principalmente quando se comprometem a alfabetizar sujeitos para exercer o direito de participar de diferentes práticas sociais que requerem os domínios da leitura e da escrita.

As práticas de ensino mobilizam saberes diversos e constituem espaço em que se entrecruzam história de vida pessoal, trajetória profissional e historicidade da própria alfabetização escolar. Nessa direção, corroboro o que ressalta Tardif (2002, p. 61) ao afirmar que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes”.

Chartier (2000) observa que, com frequência, a prática cotidiana do professor é analisada sob o signo da falta: aquilo que não deu certo ou não produziu os resultados esperados ganha maior visibilidade. Ao afirmar que “é difícil falar da prática de outra forma senão de maneira negativa” (Chartier, 2000, p. 160), a autora evidencia que a ação docente é frequentemente lida como fracasso, reforçando uma visão deficitária do trabalho do professor.

Tardif (2014) também aborda as tendências das pesquisas recentes sobre a docência e ressalta que os aspectos maleáveis e contextuais do ofício têm sido privilegiados, descrevendo o ensino como atividade fortemente situada, marcada por contingências, improvisações e por uma racionalidade fraca, enraizada na experiência acumulada em contextos concretos. Nessa perspectiva, sinalizada pelo autor, saber ensinar está associado à:

[...] vivência, à intuição profissional e à história pessoal e escolar de cada docente, e a afetividade ganha lugar central, pois são as experiências afetivas fortes — relações com os alunos, situações difíceis ou bem-sucedidas — que contribuem para a construção e atualização do “eu profissional” docente (Tardif, 2014, p. 46).

Descrever a docência, portanto, exige considerar o entrelaçamento de dimensões, sociais e subjetivas, bem como as tensões, contradições e dilemas que emergem das interações cotidianas e se inscrevem na experiência dos professores (Tardif, 2014).

Tardif concebe a experiência docente não como vivência puramente subjetiva, mas socialmente situada. Assim, a experiência individual remete sempre a uma “situação social e se constrói no interior de um mundo vivido compartilhado, atravessado por uma linguagem pública e por uma cultura também partilhada” (Tardif, 2014, p. 52). Nessa linha de compreensão, a experiência profissional não é um fluxo privado, mas expressão de modos de agir e sentir que se estruturam socialmente. O autor em comento destaca que tal entendimento relaciona-se com perspectivas fenomenológicas e construtivistas que veem a experiência dos atores sociais vinculada a estruturas interiorizadas — como hábitos, crenças, valores — e, ao mesmo tempo, como produto e expressão de uma totalidade social mais ampla (Tardif, 2014). A experiência docente é, assim, dimensão em que se articulam biografia individual e formas coletivas de vida social.

Estudos sobre práticas cotidianas de alfabetização, como os de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), evidenciam que professores alfabetizadores fabricam suas práticas reelaborando, no interior da escola, concepções e orientações que circulam em instâncias oficiais e acadêmicas. Ao abordar a teoria da transposição didática e os saberes da ação, estes autores mostram que o saber por ensinar — prescrito em currículos, livros didáticos e programas

de formação – não se traduz, automaticamente, em saber ensinado, mas é reinterpretado, combinado a outras referências e ajustado às condições concretas da sala de aula.

Tais arranjos não devem ser compreendidos, de forma simplista, como origem do fracasso escolar, mas como tentativas de mediação entre prescrições, muitas vezes distantes, da realidade e como necessidades concretas das crianças, o que reforça a importância de olhar o cotidiano como lugar que revela contradições e resistências, mas também como espaço de produção de saberes.

Nesse sentido, Tardif destaca que os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, “saberes que dela provêm, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (Tardif, 2002, p. 58). O pensamento deste autor converge com os entendimentos de Bortoni-Ricardo (2005) quando a autora caracteriza a cultura escolar como um espaço sociolinguístico e cultural específico, em que se constroem modos próprios de dizer, fazer e avaliar, o que, segundo a autora, repercute diretamente na maneira como leitura e escrita são ensinadas e como o sucesso ou o fracasso das crianças é interpretado (Bortoni-Ricardo, 2005).

Nessa perspectiva, ao tomar como eixo de reflexão a própria experiência de alfabetizar, este estudo se aproxima da problematização de Chartier (2000, p. 158) quando aborda os “fazer ordinários da classe”, entendidos como “o conjunto de gestos, decisões, improvisos e táticas mobilizadas cotidianamente pelos professores em sala de aula”. Na avaliação da autora, esses fazer ordinários raramente aparecem explicitados nas pesquisas e nos discursos sobre a escola. Embora haja vasta produção relacionadas ao ensino (currículo, avaliação e políticas educacionais), pouco se descreve e analisa o que o professor faz quando está diante dos educandos realizando seu trabalho, em grande parte porque esses saberes permanecem naturalizados e pouco conscientes, bem como porque há resistências em abrir a sala de aula à presença de pesquisadores, o que acaba confinando muitos estudos às entrevistas e aos depoimentos (Chartier, 2000).

Tais procedimentos, ainda que importantes, nem sempre permitem alcançar a complexidade do que se passa na aula, isto é, o modo como a docência se compõe, no tempo, na interação com as crianças, com os materiais e com as demandas institucionais (Chartier, 2000).

Essa leitura de Chartier, formulada em 2000, enfatiza a invisibilidade dos “fazer ordinários” nas pesquisas, o que contrasta, ao menos parcialmente, com o diagnóstico posterior de Tardif (2014), para quem os estudos mais recentes têm se deslocado do polo “codificado”

para o “não codificado” do trabalho docente, privilegiando justamente os aspectos contextuais, maleáveis e situados da profissão.

A diferença temporal entre os dois textos abre espaço para interpretar que parte desse movimento de deslocamento apontado por Tardif (2014) responde, em alguma medida, à lacuna identificada por Chartier (2000), sinalizando um processo de ampliação do olhar da pesquisa: de um foco quase exclusivo nas prescrições e dispositivos formais para uma atenção maior às práticas efetivas, aos gestos ordinários e às experiências concretas que compõem o dia a dia da sala de aula.

2.1 Transposição didática, saberes escolares e alfabetização

Ao discutir os saberes docentes no cotidiano da escola, torna-se relevante considerar como se produzem, historicamente, os saberes escolares que chegam às salas de aula. Nesse sentido, a noção de transposição didática, tal como formulada por Verret (1975) e desenvolvida por Chevallard (1991), oferece caminhos importantes para compreender os modos pelos quais determinados conhecimentos se transformam em conteúdos de ensino.

De acordo com esse referencial, há uma distinção entre três tipos de saberes, que são o saber sábio, saber por ensinar e saber ensinado. O saber sábio corresponde aos conhecimentos produzidos em campos disciplinares específicos — no caso da alfabetização, por exemplo, os estudos da Linguística, da Psicologia, da psicogênese da língua escrita, da didática da leitura e da escrita.

Esses conhecimentos, ao serem apropriados por instâncias responsáveis pelas políticas educacionais, passam por processos de seleção, reorganização e simplificação, transformando-se em saber a ser ensinado, tal como se materializa em propostas curriculares, diretrizes oficiais, programas de formação, livros didáticos e materiais pedagógicos. Por fim, o saber ensinado diz respeito ao que, efetivamente, é trabalhado com as crianças, nas condições concretas da sala de aula, no encontro entre professores, estudantes, tempos, espaços e recursos disponíveis.

No campo da alfabetização no Brasil, as últimas décadas foram marcadas por significativas transformações nesses diferentes níveis. De um lado, houve um deslocamento importante nas formas de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, uma mudança de concepção de alfabetização, decorrente da difusão de estudos que questionavam o ensino centrado na decodificação mecânica e na memorização de sílabas e palavras isoladas e defendiam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a importância de práticas de leitura e produção de textos em

situações significativas. De outro lado, essas mudanças passaram a ser incorporadas, em maior ou menor grau, em currículos oficiais, programas nacionais e materiais didáticos, redefinindo o que se entende como boas práticas de alfabetização. Todavia, como enfatizam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), o fato de se redefinirem o saber sábio e o saber por ensinar não implica, automaticamente, a transformação do saber ensinado. Ao analisar as práticas cotidianas de professoras alfabetizadoras, os autores mostram que as orientações oriundas da pesquisa acadêmica e dos documentos oficiais chegam à escola atravessadas por múltiplas mediações e são objeto de reinterpretação, seleção e combinação com outras referências, inclusive aquelas vinculadas a tradições pedagógicas (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008).

Essa perspectiva evidencia tanto a potência quanto os limites do modelo da transposição didática. Por um lado, ele permite compreender que as práticas de alfabetização não podem ser analisadas isoladamente, pois se vinculam a uma cadeia de transformações que envolve desde a produção de saberes acadêmicos até a elaboração de currículos e de materiais didáticos e a ação de diferentes instâncias reguladoras, mas também a ressignificação dos saberes no âmbito das práticas de ensino. Por outro lado, torna-se necessário reconhecer que o movimento entre o saber por ensinar e o saber ensinado não é linear: ele é atravessado pelos saberes da experiência, pelas condições concretas de trabalho e pelas táticas que professores acionam para dar conta das exigências que lhes são colocadas.

Articular o modelo da transposição didática com a perspectiva dos saberes da ação discutida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) ajuda a deslocar a compreensão das práticas docentes de uma visão normativa — que apenas compara o que o professor faz com o que deveria fazer — para uma abordagem que interroga como os professores produzem, no cotidiano, soluções didáticas para ensinar a ler e escrever.

Os “arranjos” construídos na sala de aula deixam, assim, de ser vistos apenas como desvios em relação ao prescrito e passam a ser entendidos como tentativas de mediação entre saberes produzidos em instâncias externas à escola e as necessidades concretas das crianças e do contexto escolar.

No âmbito deste estudo, essa discussão sobre transposição didática e fabricação de práticas escolares contribui para iluminar o próprio percurso enquanto professora-pesquisadora. Ao revisitar memórias profissionais e episódios de prática, não se trata apenas de descrever escolhas metodológicas, mas de situá-las na interface entre diferentes níveis de saber: as concepções de alfabetização difundidas no âmbito acadêmico, as prescrições curriculares e formativas, a cultura escolar em que se inscrevem e o saber-fazer que se constrói no encontro

com crianças reais, em turmas concretas, em uma rede pública específica em um dado momento histórico.

Dessa forma, a análise das concepções de alfabetização, tal como se deixam entrever no saber-fazer docente, ganha densidade ao ser pensada nesse quadro mais amplo de produção dos saberes escolares, no qual a transposição didática não é um simples trajeto de adaptação, mas um campo de disputas, negociações e invenções cotidianas.

2.2 Alfabetização como prática social e fenômeno histórico

Discutir concepções de alfabetização implica considerar historicamente os modos como a escola organiza o ensino inicial da leitura e da escrita, bem como as ideias que se tem de criança, de língua escrita e de ensino que sustentam diferentes propostas pedagógicas. Abreu e Paim (2016) partem da necessidade de explicitar o próprio conceito de alfabetização em jogo em cada época e, para isso, as autoras recorrem a Viñao Frago (1993) para enfatizar o caráter histórico e social desse fenômeno. Retomando o autor referido, lembram que analfabeto é “aquele que desconhece ou não sabe nada sobre um tema determinado”, de modo que o não domínio do alfabeto constitui apenas uma forma de analfabetismo entre outras possíveis (Abreu; Paim, 2016, p. 8). Historicamente, argumentam as autoras, a alfabetização deve ser compreendida como “prática social pertencente a diferentes culturas, o que supõe admitir múltiplas formas de concebê-la” (Abreu; Paim, 2016, p. 8). Contudo, consolidou-se a tendência de tomá-la como sinônimo de escolarização, reduzindo-a ao domínio de uma técnica de codificação e decodificação e conferindo à leitura e à escrita um fim em si mesmas (Abreu; Paim, 2016).

Mortatti (2000; 2012) assinala que o conceito de alfabetização utilizado no Brasil apresenta uma especificidade por ela denominada “conceito brasileiro de alfabetização”, ou seja, um fenômeno predominantemente didático-pedagógico, estreitamente relacionado à escolarização e às “urgências políticas e sociais de nosso país” (Mortatti, 2012, p. 9). Nessa perspectiva, a forma como se concebe a alfabetização em cada época vincula-se às necessidades e urgências de determinado período histórico, de modo que, especialmente a partir dos anos 1990, quando ela passa a ser incorporada como recurso para a modernização e o desenvolvimento da sociedade, estando fortemente associada ao discurso de desenvolvimento dos países (Mortatti, 2012). Isso implica a intensificação do processo de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita, entendidas, sob certo projeto de nação, como fundamentos

de uma nova ordem política, econômica e social pautada nos acordos multilaterais alinhados a políticas globais (Mortatti, 2019).

Tomadas em conjunto, essas contribuições permitem compreender as práticas de ensino como inscritas em um processo histórico mais amplo, no qual a alfabetização se configura, simultaneamente, como prática social, objeto de escolarização e resposta a desafios colocados em diferentes momentos da história do país.

Ao analisar os relatos de experiência, interessa evidenciar como esses sentidos históricos — alfabetização como domínio de um código; como exigência escolar ligada à conclusão bem-sucedida dos anos iniciais; e como condição para enfrentar desafios sociais e econômicos — emergem nas escolhas didáticas, na organização do trabalho em sala de aula e nas expectativas de aprendizagem.

A periodização proposta por Mortatti (2019), articulada às análises de natureza mais conceitual de Soares (2016) e Moraes (2012), permite reconhecer que, em cada momento histórico, determinadas concepções de alfabetização se consolidam apoiadas em métodos (sintéticos, analíticos ou globais), em visões sobre como a criança aprende e em expectativas quanto ao papel do professor na superação do fracasso escolar. Tais questões serão abordadas a seguir, com o objetivo de explicitar os principais aspectos históricos e teórico-conceituais que informam o debate sobre alfabetização.

2.3 Alfabetização escolar: dos métodos tradicionais à psicologia da criança

Ao analisar a história da alfabetização escolar no Brasil, Mortatti mostra que essa história se organiza em quatro momentos, marcados por disputas entre o “novo” e o “antigo” e pelas tradições em torno da “questão dos métodos” (Mortatti, 2019). Nesse percurso de alternância entre um ou outro método, na tentativa de superar o fracasso escolar nos anos iniciais, observam-se mudanças não apenas nos procedimentos didáticos, mas também nas concepções de alfabetização, de criança e de professor que orientam o ensino inicial da leitura e da escrita.

No primeiro momento (c. 1876–1890), que Mortatti denomina “metodização” do ensino da leitura, prevalece os métodos sintéticos — sobretudo o alfabético (ou da soletração), o fônico e o silábico — que partem das menores unidades (letra, som ou sílaba) para chegar às palavras e frases. A criança é vista como alguém que deve memorizar progressivamente essas unidades, e o professor, como responsável por conduzir, com disciplina e treino, a sequência de associações entre estímulos e respostas. Ainda nesse período, ganha destaque o chamado

“método João de Deus”¹, ou método da palavração, que passa a disputar espaço com os métodos sintéticos ao propor iniciar o ensino pela palavra inteira para, depois, analisá-la, reforçando a ideia de que a eficácia da alfabetização depende, sobretudo, da escolha do método (Mortatti, 2019).

No segundo momento (início da década de 1890 até meados da década de 1920), caracterizado pela institucionalização do método analítico, especialmente nas reformas da instrução pública paulista, o método analítico, inspirado em uma concepção biopsicofisiológica de criança — entendida como sujeito que apreende o mundo de forma sincrética —, defendia que o ensino da leitura deveria partir de unidades de sentido maiores (palavra, sentença, “historieta”) para depois chegar às partes constitutivas. O professor passa a ser convocado a adaptar o ensino às supostas “leis naturais” do desenvolvimento infantil, enfatizando habilidades visuais, auditivas e motoras. É nesse contexto que o termo “alfabetização” se difunde para designar “o ensino simultâneo da leitura e da escrita” (Mortatti, 2019, p. 38).

No terceiro momento (meados da década de 1920 ao final dos anos 1970), Mortatti (2019) identifica a tradição da “alfabetização sob medida”. Com a difusão dos testes da Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (ABC), de Lourenço Filho, o foco desloca-se para a “maturidade” necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Organizam-se classes homogêneas, institui-se o “período preparatório” e difundem-se os métodos mistos ou ecléticos, que combinam procedimentos sintéticos e analíticos. A alfabetização passa a ser entendida como “desenvolvimento de habilidades específicas, cuja eficácia dependerá de medir e ajustar o ensino ao nível de prontidão das crianças, reforçando a centralidade da Psicologia como base explicativa e do professor como aplicador de testes e exercícios graduados” (Mortatti, 2019, p. 39).

Esse panorama histórico converge com as análises de Soares (2016), para quem a história da alfabetização brasileira, até a década de 1980, foi marcada por sucessivas “ondas” metodológicas, cada qual anunciada como solução definitiva para o fracasso escolar, sem alteração substantiva nos índices de aprendizagem. Da soletração ao método analítico, dos métodos mistos aos períodos preparatórios, manteve-se a ideia de que a eficácia da alfabetização seria, fundamentalmente, uma questão de método (Soares, 2016). Nessa mesma direção, Moraes (2012) sublinha que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos

¹ João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896), poeta e pedagogo português criador do método de alfabetização que levou seu nome e se notabilizou em Portugal e no Brasil por meio da “Cartilha Maternal” publicada em Portugal em 1876. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado no Brasil, especial nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo (Mortatti, 2019).

compartilham um mesmo paradigma associacionista, no qual a criança é vista, sobretudo, como receptora de esquemas de decodificação, e a língua escrita é reduzida a um código a ser decifrado.

Em síntese, nos três primeiros momentos descritos por Mortatti (2019), prevalece uma concepção de alfabetização centrada no domínio técnico da leitura e da escrita, em que o professor aparece como executor de procedimentos prescritos e a criança como destinatária de um ensino que privilegia letras, sílabas, palavras e frases organizadas em progressões previamente estabelecidas. O ensino enfatizava a aprendizagem da leitura tendo a escrita de forma secundarizada (Soares, 2016).

2.4 Psicogênese, construtivismo e desmetodização da alfabetização

Com a difusão dos estudos da psicogênese da língua escrita e das abordagens construtivistas, ganha força a concepção de criança como sujeito cognoscente, que pensa sobre a escrita e busca compreendê-la, e não apenas como alguém que associa sons a letras. O professor deixa de ser visto como mero aplicador de um método e passa a ser concebido como organizador de situações didáticas que desafiam e favorecem a reconstrução das hipóteses infantis. Como destacam Soares (2016) e Moraes (2012), essa mudança traz importantes consequências pedagógicas: rejeita-se a ideia de um método único e prescritivo e valoriza-se a criação de ambientes de aprendizagem em que a reflexão sobre o SEA — o Sistema de Escrita Alfabética — passa a ser entendido como sistema de representação/notacional e as práticas de ensino passam a considerar os usos sociais da leitura e da escrita.

Nas análises de Soares (2014), a autora esclarece que o sistema de escrita alfabética é uma invenção cultural que apenas no final do século passado deixou de ser compreendido como um código². No caso da escrita alfabética, não se trata de substituir um sistema prévio, mas de inventar um sistema primeiro, cujos grafemas representam/notam os sons da fala; por isso, a escrita alfabética foi inventada como um sistema de representação e não como um código (Soares, 2014).

Soares (2016) aprofunda essa caracterização ao mostrar que a escrita alfabética é um sistema de representação externa, com um conjunto limitado de elementos, cada qual com forma específica e valor posicional definido. Nessa perspectiva, torna-se pertinente aproximar

² A autora problematiza a caracterização do SEA como “código”, mostrando que, em sentido estrito, um código é sempre um sistema de substituição: sinais de um sistema que substituem sinais de outro sistema já existente (como o código Morse ou o Braille)

sua análise à de Moraes (2012), que sublinha o caráter notacional do SEA: trata-se de um sistema que registra simbolicamente, por meio de grafemas, determinados aspectos da cadeia sonora da fala, segundo regras convencionais de combinação e posição. Assim, a escrita é, ao mesmo tempo, um sistema de representação (dos sons da fala) e um sistema notacional, materializado graficamente em suportes diversos e regido por convenções sociais estabelecidas.

Quando desloca o foco para a criança, Soares (2014) explicita que a escrita é, para ela, um sistema notacional porque a aprendizagem envolve duas tarefas indissociáveis: compreender o que a escrita representa — a cadeia sonora da fala, e não o conteúdo semântico — e aprender como essa fala é notada, isto é, aprender a notação com que, de forma arbitrária e convencional, os sons são representados pelos grafemas e pelas relações que estes estabelecem com os fonemas. Nessa direção, aprender a escrever não é apenas associar letras e sons, mas “reconstruir” o processo de invenção da escrita como sistema e de notação da pauta sonora, o que coloca, como lembra a autora em comento, um problema epistemológico central: qual é a natureza da relação entre o real (a fala) e sua representação gráfica. Essa compreensão dialoga diretamente com as críticas de Moraes (2012) às abordagens que reduzem o SEA a um simples código a ser decifrado, esvaziando sua dimensão de sistema simbólico complexo.

Nas análises de Mortatti (2019), a autora utiliza a expressão “desmetodização da alfabetização” para caracterizar um movimento em que se enfraquece a centralidade dos métodos tradicionais, ao mesmo tempo em que se multiplicam referências teóricas. Em muitos contextos, a psicogênese da língua escrita, originalmente uma teoria explicativa da aprendizagem, é apropriada como se fosse um “método construtivista” de alfabetização, reduzido à oferta de situações de escrita espontânea, sem planejamento sistemático do ensino do sistema alfabético-ortográfico. Nesses casos, a ênfase recai quase exclusivamente sobre a produção de textos e a circulação de materiais escritos, e o trabalho explícito com as regularidades do SEA tende a ser secundarizado (Moraes, 2012).

Soares (2016) adverte que não se pode atribuir a persistência dos problemas de alfabetização a uma única causa ou a um único método, mas indica que uma explicação privilegiada passa pela divergência quanto ao próprio objeto da alfabetização: afinal, o que se ensina quando se alfabetiza? Em outras palavras, as disputas em torno dos métodos expressam concepções diferentes sobre o que é a língua escrita (código, texto, prática social) e sobre quais dimensões devem ser priorizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Moraes (2012) chama atenção para o risco de, em nome do construtivismo ou do letramento, se negligenciar o ensino sistemático do princípio alfabético e das convenções do SEA, incorrendo no que Soares (2004) denomina como uma espécie de “desinvenção” da

alfabetização, o que, segundo esta autora, decorreria na falta do ensino do sistema de escrita de forma explícita e sistematizada.

Já Soares (2016) desloca o debate clássico sobre o “melhor método” para o terreno das teorias que o sustentam e das condições concretas em que o ensino se realiza. Métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita são definidos como conjuntos de procedimentos que, com base em princípios e teorias linguísticas e psicológicas, orientam a aprendizagem da faceta linguística da alfabetização (Soares, 2014). Em outras palavras, não existem métodos neutros: cada proposta metodológica está apoiada em determinadas concepções sobre o objeto (o que é a escrita, entendida aqui como sistema de representação/notação) e sobre o sujeito que aprende (como a criança constrói conhecimento).

Métodos não operam de forma isolada nem determinam, por si, o sucesso ou fracasso da alfabetização. Eles se efetivam sempre em situações concretas de interação entre alfabetizador(a) e alfabetizados, em salas de aula inseridas em escolas reais, situadas em comunidades específicas, atravessadas por condicionantes sociais, culturais, econômicos e institucionais (Soares, 2014). Assim sendo, fatores como: características pessoais e profissionais do professor (trajetória de formação, experiência, concepções, expectativas), características dos alunos (variedade linguística, história de escolarização, condições de vida), número de estudantes por turma, recursos didáticos disponíveis, condições físicas da escola, interferências de órgãos externos, políticas de avaliação, distribuição de livros didáticos e paradidáticos, entre outros, apresentam impactos sobre o ensino/aprendizagem.

Esse quadro aproxima-se fortemente da distinção proposta por Tardif (2014) entre o trabalho codificado (normas, prescrições, programas, materiais) e o trabalho não codificado, constituído pelos ajustes cotidianos, improvisações e decisões situadas que os professores tomam diante das turmas e das condições concretas de escolarização. Soares (2016) mostra que os métodos pertencem ao polo mais codificado — são formulados a partir de teorias e prescrições —, mas só ganham existência efetiva quando atravessam esse campo não codificado de relações, contingências e “fazeres ordinários” do professor alfabetizador, tal como discutido também por Chartier (2000).

Por isso, embora recuse a ideia de que métodos sejam a solução única para o fracasso escolar, Soares (2014) não os descarta. Ao contrário, propõe uma definição que os recoloca em seu devido lugar: métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos suficientemente flexíveis para, na prática pedagógica, enfrentar as dificuldades impostas por fatores externos à sala de aula e pelas condições concretas da aprendizagem. Cabe a eles oferecer um “substrato científico e

pedagógico” que sustente a prática e que possa, ao mesmo tempo, ser corrigido por ela (Soares, 2016, p. 329).

Desse modo, a periodização proposta por Mortatti (2019), articulada às análises de Soares (2016) e Moraes (2012), evidencia que as concepções de alfabetização foram se deslocando de uma visão centrada na mera decodificação de letras e sílabas, apoiada em métodos rígidos, para perspectivas que reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de refletir e formular hipóteses sobre a língua escrita, o que modifica substantivamente o ensino e a própria concepção de alfabetização. Ao mesmo tempo, mostram que as tentativas de superar o fracasso escolar por meio da troca de métodos ou da recusa de qualquer método permanecem insuficientes, na medida em que não enfrentam, de forma articulada, a complexidade do objeto de ensino e as condições históricas em que esse ensino se realiza.

2.5 Alfabetização e letramento: facetas da língua escrita

Um desdobramento importante das mudanças teóricas ocorridas a partir da década de 1980 diz respeito à ampliação do próprio objeto da alfabetização. Tanto os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (construtivismo) — que deslocam o foco dos métodos para os processos de construção do SEA pela criança — quanto pesquisas desenvolvidas na Linguística, Sociolinguística, Psicologia e Ciências Sociais contribuíram para questionar a redução da leitura e da escrita à aprendizagem da língua escrita como se fosse um código.

Em especial, a abordagem histórico-cultural, de Vigotski (1998), ao enfatizar o papel do contexto sócio-histórico na constituição dos sujeitos, evidenciou que ler e escrever são atividades realizadas em práticas sociais concretas. Autores como Street (2014), Kleiman (1995) e Tfouni (1995) passam a sublinhar que dominar a escrita não significa apenas apropriar-se de uma tecnologia gráfica, mas participar de práticas mediadas pela escrita, nas quais circulam valores, identidades e relações de poder. Nesse contexto, ganha relevo a necessidade de diferenciar, no plano conceitual, o domínio do sistema alfabético-ortográfico e a participação em eventos de leitura e escrita socialmente situados, com a configuração do conceito de letramento e a análise das diferentes facetas da língua escrita.

Soares (2004, 2016, 2021) sistematiza esse debate no campo educacional brasileiro ao propor distinguir conceitualmente alfabetização e letramento sem separá-los na prática. Alfabetizar significa possibilitar a aprendizagem inicial da língua escrita, tendo como objeto o sistema alfabético-ortográfico; letrar, por sua vez, diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais que dão sentido a esse sistema, tanto na leitura quanto na escrita. Em outras palavras, o

processo de aprender a ler e escrever envolve, simultaneamente, a apropriação de um sistema notacional específico e a participação em atividades em que a escrita cumpre funções concretas na vida cotidiana (Soares, 2016).

Para fundamentar essa distinção, a autora analisa diferentes definições de *reading* e *literacy* em um dicionário especializado e mostra que elas recortam, de modos diversos, o fenômeno complexo da língua escrita (Soares, 2016). A partir dessa análise, explicita que a escrita pode ser considerada sob três facetas: a) a faceta linguística, referente ao sistema alfabético-ortográfico e às convenções da escrita; b) a faceta interativa, ligada à escrita como forma de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e c) a faceta sociocultural, relativa às funções e valores socialmente atribuídos à leitura e à escrita (Soares, 2016).

Cada faceta corresponde a um tipo de objeto de conhecimento e, portanto, a um conjunto distinto de competências a serem desenvolvidas, o que ajuda a compreender por que diferentes concepções de alfabetização elegem, consciente ou inconscientemente, uma dessas facetas como centro do processo de ensino-aprendizagem. Quando se privilegia a faceta linguística, tendem a ser enfatizadas as relações fonema–grafema, a segmentação da fala e a aprendizagem das convenções do sistema de escrita; é o terreno em que se movem, por exemplo, métodos de base fônica ou silábica (Soares, 2016). Ao priorizar a faceta interativa, o foco recai sobre textos, gêneros discursivos, situações de comunicação e estratégias de leitura e produção — dimensão explorada por abordagens inspiradas na linguística textual e na análise do discurso (Soares, 2016).

Já a faceta sociocultural coloca em evidência os usos e funções da escrita em diferentes práticas sociais, aproximando-se das perspectivas de letramento que examinam a relação entre escola, cultura escrita e desigualdades sociais, como discutem Street (2014), Kleiman (1995) e Tfouni (1995).

Soares (2016) e Maciel (2014) vinculam essa multiplicidade de concepções ao desenvolvimento das pesquisas sobre alfabetização. Até a década de 1960, a alfabetização era tema quase exclusivo da Pedagogia, com alguns aportes da Psicologia; as atenções se concentravam na eficácia de métodos e em estudos quantitativos sobre reprovação, repetência e evasão. A partir dos anos 1970 e 1980, outras áreas — como Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística — passam a estudar a língua escrita e a leitura, trazendo novos objetos (processamento da leitura, variação linguística, gêneros textuais) e novas formas de conceber a aprendizagem da escrita (Soares, 2016).

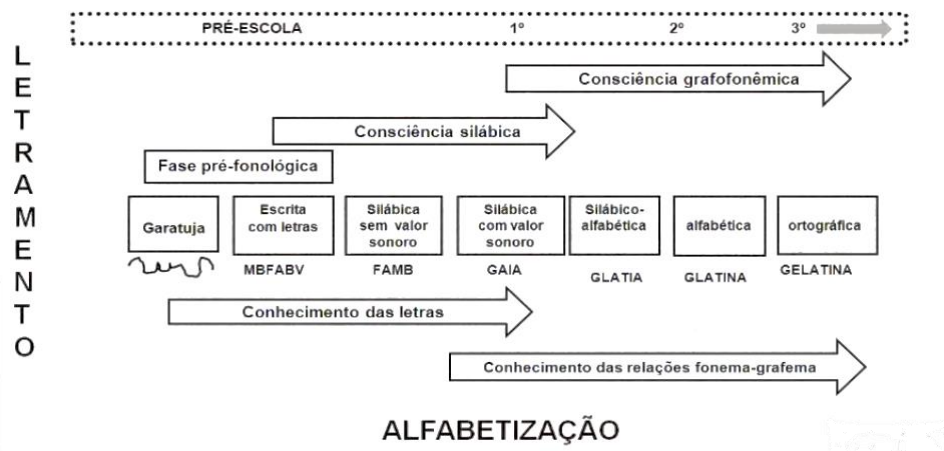
A alfabetização deixa, assim, de ser objeto exclusivo de uma disciplina e torna-se fenômeno interdisciplinar, o que enriquece o campo, mas também contribui para multiplicar perspectivas e, consequentemente, propostas metodológicas.

Com base no que foi apresentado, Soares (2016) conclui que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno “extremamente complexo”, que envolve, simultaneamente, as duas funções da língua escrita — ler e escrever — e as três facetas mencionadas (linguística, interativa e sociocultural). Considerar apenas uma parte desse fenômeno, adverte a autora, aproxima-se da situação dos cegos da conhecida parábola do elefante: ao tocar apenas uma parte, acreditam conhecer o todo. A mesma lógica vale para os métodos: qualquer abordagem que reduza a alfabetização a uma única faceta tende a marginalizar dimensões importantes do processo, convertendo-se em resposta parcial para um problema complexo (Soares, 2016).

Na perspectiva de Soares (2016) e Morais (2012), a tarefa que se coloca não é escolher, de modo simplista, “o melhor método”, mas reconceituar alfabetização e letramento de forma articulada, de modo que o ensino inicial contemple a faceta linguística — garantindo a apropriação do sistema alfabético-ortográfico — e, ao mesmo tempo, introduza as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita que dão sentido a esse sistema.

Quanto aos aspectos voltados à didatização, Soares (2021) apresenta um quadro que sintetiza os níveis da teoria da psicogênese da língua escrita, ao qual a autora se refere como “cérebro” das práticas de ensino adotadas em Lagoa Santa (MG).

Figura 1 – Níveis de escrita e sua articulação às dimensões de alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2021, p. 137).

Na Figura 1, Soares (2021) organiza os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, evidenciando que as produções das crianças expressam modos de pensar a escrita e não apenas acertos ou erros em relação à norma. Essa síntese é tomada como ferramenta de leitura das produções infantis analisadas especialmente na seção 4, permitindo interpretar as escritas das crianças à luz da complexidade do objeto de ensino. Tais sistematizações — que apoiam a leitura didática das produções infantis em sala — resultam das reelaborações de autores como Soares (2021, 2016), Morais (2020, 2012) e de grupos de pesquisa e formação docente, não correspondendo diretamente ao desenho original das investigações de Ferreiro e Teberosky (1985), conduzidas pelo método clínico piagetiano em contextos de entrevista.

2.6 Alfabetização para além da técnica: Freire e a emergência do letramento

No campo acadêmico brasileiro, antes mesmo da difusão do termo letramento, a obra de Paulo Freire já apontava para uma concepção de alfabetização que ultrapassa a dimensão estritamente técnica da aprendizagem do SEA. Freire (2023) destaca a importância da leitura e da escrita como práticas social e politicamente situadas, cujo ensino e aprendizagem devem considerar o contexto de vida dos educandos, numa abordagem crítica do mundo e como possibilidade de inserção dos sujeitos na cultura letrada. Mais do que isso, a alfabetização, para o autor em comento, deve favorecer processos de conscientização para que cada sujeito possa buscar/acessar os seus direitos e ter condições de transformar a realidade.

Alfabetizar, nessa perspectiva, não significa apenas ensinar a ler palavras, mas promover processos em que os educandos, ao lerem o texto, leem também o contexto, interrogando as relações de opressão que marcam sua experiência. Embora o vocábulo letramento não apareça em sua obra, a ideia de que a escrita só ganha sentido em práticas sociais concretas, nas quais os sujeitos tomam a palavra e se inscrevem como autores, antecipa muitos dos elementos que, décadas mais tarde, serão nomeados por esse conceito.

Os princípios pedagógicos que perpassam a obra freireana, não se restringem à Educação de Jovens e Adultos, mas carregam explicitamente a questão ética que se faz necessária para ensinar, ancorada no devido respeito ao educando e ao seu contexto social.

Nos anos 1980 e, de forma mais sistemática, na década de 1990, as discussões sobre alfabetização “para além da técnica” se intensificam, agora sob a designação de letramento, em diálogo com aportes da Linguística, da Sociolinguística, da Psicologia histórico-cultural e da Sociologia. Autoras como Soares (1985, 2004, 2016), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Rojo (2009) passam a enfatizar que não basta aprender o sistema alfabético-ortográfico: é preciso considerar os usos e funções da escrita em diferentes esferas da vida social, as relações de poder implicadas no acesso à cultura escrita e as múltiplas variedades linguísticas presentes nos contextos escolares.

Nessa produção, a alfabetização é pensada em articulação com práticas de leitura e escrita socialmente situadas, aproximando-se, ainda que nem sempre explicitamente, da herança freireana. Paradoxalmente, muitos desses estudos tomam como referência principal os chamados *New Literacy Studies* e autores como Brian Street (2014) recorrendo menos diretamente à obra de Freire como gênese do letramento, o que evidencia deslocamentos e reapropriações no campo teórico.

Essa ampliação do olhar — da alfabetização centrada no domínio do código para uma perspectiva que integra dimensões linguísticas, interativas e socioculturais — recoloca em outros termos o debate sobre as concepções de alfabetização que orientam as práticas docentes. Em vez de opor simplesmente “ensino do código” e “trabalho com gêneros textuais” ou “práticas sociais”, o desafio passa a ser articular, no cotidiano da sala de aula, o ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética com experiências de leitura e escrita significativas, capazes de inserir as crianças em diferentes esferas de circulação da palavra escrita.

2.7 Perspectiva teórico-metodológica do estudo

A pesquisa tem como ponto de partida minha própria prática docente, em contextos de sala de aula e na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da rede pública. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter reflexivo e autobiográfico, no qual memórias profissionais, relatos de experiência e registros de prática são tomados como material empírico para compreender as concepções de alfabetização que subjazem ao saber-fazer da professora-alfabetizadora.

O percurso metodológico articula levantamento bibliográfico, realizado em bases como Google Acadêmico, Scielo e outras fontes especializadas, com a análise dos relatos à luz do referencial teórico sobre alfabetização, letramento, trabalho docente e cultura escolar. As contribuições de autores como Soares (2016), Morais (2012), Mortatti (2019), Chartier (2011, 2000), Tardif (2014), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), entre outros, oferecem categorias de leitura para situar a alfabetização como fenômeno histórico que se apresenta de forma imbricada às questões sociais de cada época.

Assim sendo, na abordagem dos autores que fundamentaram a pesquisa, a alfabetização pode ser compreendida como fenômeno situado, tecido nas relações sociais e históricas que moldam a docência e influenciam o modo como os professores constroem, reelaboram e atualizam seus saberes. O saber-fazer docente, por sua vez, não se reveste de uma objetividade rígida; ao contrário, assume peculiaridades vinculadas à tradição, isto é, à cultura escolar, bem como às condições concretas de trabalho e às trajetórias de formação.

Para o tratamento do material empírico, adotou-se a perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite organizar, categorizar e interpretar os relatos de modo sistemático. Assim, a partir de reflexões e da escrita de episódios pontuais da experiência, realizei leituras sucessivas desses textos, de modo a articulá-los aos referenciais teóricos, gerando uma apresentação textual objetivada, em que teoria e prática se encontram e se ressignificam no tempo e no espaço presentes.

Conforme mencionado, o percurso implicou a retomada de vivências, a escrita e reescrita desses episódios e, em seguida, o esforço de delimitar, no conjunto do material, a categoria em estudo (fazer ordinários), tendo em vista o objetivo de compreender as concepções de alfabetização.

3 OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO

Ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada.

Michel de Certeau (2014)

Após o ingresso, por concurso, no magistério público do Distrito Federal, a primeira lotação deu-se em uma região administrativa afastada da área central de Brasília. Nos primeiros anos de exercício da docência, não havia atuação direta com turmas de alfabetização, mas foi possível observar muitas dificuldades apresentadas por crianças que, mesmo cursando a terceira e a quarta séries do então ensino fundamental de oito anos, não conseguiam realizar leitura fluente.

O processo de leitura mostrava-se lentificado, com forte recorrência à decodificação de cada sílaba para, então, compor a palavra, e nem sempre resultava na pronúncia convencional daquilo que se lia, em virtude das variações sonoras que as letras assumem em diferentes vocábulos (fonemas vocálicos nasais, abertos, fechados etc.), o que repercutia em prejuízos no plano semântico.

A escrita, por sua vez, também se distanciava da forma convencional, evidenciando lacunas no processo de alfabetização, sobretudo quando leitura e escrita envolviam as chamadas sílabas complexas, isto é, aquelas que não seguem o padrão canônico (consoante + vogal).

O interesse em trabalhar com alfabetização já se fazia presente, mas havia receio diante da responsabilidade de assumir a função de ensinar a leitura e a escrita em turmas numerosas — receio compreensível, considerando a complexidade do processo de alfabetizar, tal como apontam Soares (2021, 2016, 2004) e Moraes (2020, 2012). Para esses autores, alfabetizar envolve articular dimensões linguísticas, cognitivas e culturais imbricadas na aquisição inicial da leitura e da escrita, exigindo do professor não apenas compromisso, mas também formação consistente e capacidade de interpretar o cotidiano escolar em suas múltiplas variáveis.

Embora a formação inicial em Pedagogia tenha sido realizada em uma instituição pública de referência na área educacional, não me sentia, ainda, plenamente preparada para a função de alfabetizadora. Mesmo assim, após atuar por algum tempo em outras séries, chegou a vez de assumir uma turma de alfabetização, reconhecendo tanto os desafios quanto a potência formativa dessa experiência.

O contexto aqui revisitado converge com estudos históricos sobre a persistência de práticas tradicionais de ensino nas escolas brasileiras, os quais evidenciam que professores iniciantes frequentemente se deparam com uma cultura escolar que lhes impõe modelos consolidados, nem sempre coerentes com as abordagens estudadas na formação inicial (Mortatti, 2019). Nessas circunstâncias, instala-se uma tensão entre o que foi aprendido na universidade e o que é exigido no cotidiano da escola, descompasso que pode marcar profundamente a experiência profissional.

Esse descompasso foi vivenciado de modo particularmente intenso em um cenário no qual prevalecia a seguinte dinâmica: os professores mais antigos exerciam forte influência e poder sobre os novatos, sendo recorrente a afirmação de que “aqui sempre se fez assim e vem dando certo”. Esse tipo de discurso, além de sustentar práticas consolidadas, tende a intimidar e a limitar a possibilidade de questionamento e de experimentação por parte dos professores em início de carreira, que frequentemente se veem pressionados a reproduzir modos de fazer já instituídos.

A pressão sofrida pelos novos professores remete às táticas analisadas por Certeau (2014), denominadas “artes de fazer”, isto é, o modo como os sujeitos reinventam práticas no cotidiano, produzindo estratégias para enfrentar desafios em contextos marcados por adversidades, normas, prescrições e relações de poder. Transpondo tal entendimento para o contexto em comento, mesmo sob forte influência de modelos tradicionais, há formas de criar maneiras próprias para abordar os conteúdos em sala de aula e se relacionar com as crianças, mobilizando saberes e ressignificando currículos em conformidade com as concepções que se tem.

Questões como a acima abordada assumem relevância para compreender que as práticas de ensino não acontecem de forma neutra, mas são atravessadas pelo contexto no qual se inscrevem. Tal compreensão permite reler minha experiência não como mera reprodução acrítica, e sim como um processo que se configurou no cotidiano escolar marcado por tensões e negociações permanentes entre modelos herdados e esforços de construção de novos modos de ensinar.

3.1 Em busca de uma concepção para alfabetizar

Minha primeira docência como alfabetizadora foi exercida em uma escola em que o ensino parecia fortemente assentado em métodos denominados “tradicionais”, uma vez que não se fazia referência à psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) e os materiais

utilizados primavam pela memorização de conteúdos, por exercícios de cópia e repetição, seguindo etapas lineares de apresentação de cada letra do alfabeto, distanciando-se, portanto, de uma abordagem construtivista.

Assim, os conhecimentos que se consideravam como fundamentais para a compreensão da aquisição da língua escrita, como os advindos das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), não apareciam nas discussões realizadas nas coordenações pedagógicas, quando os docentes se reuniam semanalmente para o planejamento coletivo.

A pouca compreensão sobre como alfabetizar, de maneira geral e também utilizando os referidos métodos, dificultava a condução do trabalho, uma vez que o pouco que se sabia sobre a metodologia adotada pela escola, ficava restrito aos aspectos teóricos, à base epistemológica que a respalda, e não às suas didáticas concretas.

Conforme Moraes (2012), os métodos tradicionais de alfabetização consubstanciam-se na perspectiva behaviorista ou comportamentalista, o que ajuda a explicar a centralidade da repetição, da memorização e do treino de habilidades fragmentadas — elementos que, muitas vezes, eram incorporados às práticas sem uma compreensão mais ampla de seus alcances e limites.

Diante dessas limitações na compreensão dos métodos de alfabetização e do predomínio de práticas baseadas em repetição e treino, apresenta-se, a seguir, uma experiência concreta de sala de aula envolvendo o trabalho com uma parlenda, a partir da qual analisei duas possibilidades de abordagem desse gênero no contexto da alfabetização.

3.2 Trabalho com a parlenda: duas possibilidades de abordagem

A experiência narrada a seguir foi reconstruída a partir de registros de memória; tem-se, portanto, consciência de que se trata de uma aproximação das ações implementadas à época. O texto utilizado foi a parlenda apresentada a seguir, que serviu de mote para introduzir o trabalho em uma turma de primeira série, realizado nos primeiros anos após a virada do milênio.

Figura 2 – Parlenda: Pirulito que bate-bate



Fonte: Pinterest³

Naquele momento do ano letivo (2004), era possível perceber que as crianças apresentavam muitas diferenças relacionadas à compreensão e a forma como, aos poucos, iam se apropriando da língua escrita. Algumas já liam, ainda que com hesitações, palavras e pequenas frases; outras reconheciam apenas certas letras — sobretudo as do próprio nome — e algumas sílabas familiares, e havia ainda aquelas que tratavam o texto na lousa como desenho, sem relacioná-lo claramente à fala.

Esse quadro heterogêneo, comum em turmas de alfabetização, sinaliza que o ensino precisa atender às necessidades de aprendizagem de as crianças que já conseguem ler, passando pelas que só reconhecem as letras do próprio nome e aquelas que ainda não demonstraram interesse pelas letras.

A atividade teve início quando eu me dirigi à lousa e escrevi, em letras grandes e em caixa alta, os versos da parlenda. À medida que as linhas iam surgindo no quadro, algumas crianças tentavam ler, dizendo sílabas e, às vezes, palavras inteiras; outras arriscaram adivinhar, enquanto algumas apenas acompanhavam os traços, porque a professora disse para prestar atenção ao que estava sendo escrito.

³ Pinterest (<https://br.pinterest.com/pin/1125968650404114>) visita em: 10 out. 2025.

Concluída a escrita, eu conversei sobre o texto, disse que se tratava de uma parlenda e, em seguida, foi feita leitura de forma coletiva, seguindo o ritmo dado por mim que ia apontando na lousa a palavra a ser lida, além de incentivar as tentativas de leitura por parte das crianças.⁴

Neste pequeno relato, já é possível identificar elementos que Chartier (2000) denomina de “fazeres ordinários” que envolvem o ato de ensinar: a escolha da letra, o ritmo de escrita no quadro, como as tentativas de leitura são validadas (ou não) pela docente. De acordo com Chartier, são esses “gestos práticos” que permitem caracterizar, muitas vezes melhor do que o discurso, as escolhas didáticas do professor.

No planejamento coletivo daquela semana, estava previsto um trabalho com a parlenda que envolveria: a cópia da primeira estrofe no caderno, o desenho do pirulito conforme um modelo apresentado por mim e, em seguida, a análise da palavra “pirulito” (letra inicial e final, contagem de letras e sílabas e localização das sílabas em um silabário).

A cada semana eu trabalhava um texto diferente, mas mantinha as mesmas estratégias de abordagem, e cada texto era associado a uma letra do alfabeto, de modo que o trabalho se desenvolvia pela ordem alfabética. Ao concluir o trabalho com uma determinada letra — o que incluía o estudo da família silábica correspondente, utilizando o silabário —, passava, então, para a letra seguinte.

Essa forma de conduzir as atividades aproxima-se de uma perspectiva técnico-normativa de alfabetização, em que se parte do texto para isolar unidades menores e trabalhar o sistema de escrita, sobretudo por meio de cópia e identificação. Isso dialoga com o que Mortatti (2019, p. 37) descreve como “marcha analítica” e ajuda a compreender em que medida, naquele momento, o ensino do SEA se distribuía de modo pontual, mais informativo do que sistemático, aspecto problematizado por autores como Moraes (2020, 2012) e Soares (2021, 2016, 2004).

Em outro momento, eu decidi experimentar uma segunda possibilidade, ancorada nas leituras que tinha sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985). A parlenda foi retomada oralmente, pois já era um texto conhecido pelas crianças, o que facilitou recitar as duas estrofes de forma coletiva. Eu convidei as crianças a escreverem, “do jeito que pensassem que fosse”, algumas palavras e uma frase do texto.⁵ Foram ditadas cinco palavras — bate, pirulito, sou, gosta e dela — e, em seguida, a frase: “O pirulito bate, bate e já bateu”. Cada

⁴ 1ª série do ensino fundamental de 8 anos.

⁵ Ao aplicar um teste da psicogênese, geralmente se busca um texto que as crianças ainda não conhecem. Não foi o caso na experiência relatada. Pois as crianças já conheciam o texto e até já haviam trabalhado a composição alfabética e silábica da palavra pirulito. Contudo, não se tratava de mapear a turma por níveis da psicogênese, mas apenas adotar uma abordagem diferente daquela que vinha sendo praticada.

criança registrou em seu caderno as palavras e a frase conforme suas próprias hipóteses, sem modelo visível.

Essa proposta criou condições para que emergissem diferentes fases do processo que envolve a aquisição da escrita pelas crianças. Assim, aquelas que estavam no nível pré-silábico recorriam a rabiscos, pseudo letras ou letras escolhidas aleatoriamente, muitas vezes tomando como referência as letras do próprio nome.

De forma fictícia, para ilustrar as situações vivenciadas, digamos que o estudante Gabriel escreveu “GIBLA” para a palavra “BATE”, demonstrando não utilizar critérios de quantidade nem qualidade dos grafemas (letras), pois ainda não estabelecia relação entre fala e escrita. Se caso remeteria ao que Soares (2021, p. 137) denomina como etapa “pré-fonológica” da aquisição da língua escrita.

Na hipótese silábica, a criança passa a considerar que é preciso registrar cada “pedaço” da palavra, isto é, cada sílaba, usando, em geral, uma letra para cada emissão oral. Na forma silábica sem valor sonoro, a preocupação recai sobre a quantidade de letras sem se preocupar com a sonoridade delas. Assim, Ana poderia grafar pirulito como “BACI”, usando uma letra para cada sílaba, sem relação estável com os fonemas. Já na forma silábica com valor sonoro, começam a aparecer vínculos qualitativos entre letras e sons. A palavra “PIRULITO” poderia ser escrita da seguinte forma: “IULT”, aproximando escrita e oralidade, ainda que com omissões de grafemas. Na hipótese silábico-alfabética, convivem registros em que uma só letra representa a sílaba e outros em que todas as letras necessárias são usadas. Exemplificando, o vocábulo “BATE” poderia ser grafado como “BAI”, oscilando entre a hipótese de escrita silábica e a alfabética. Já na hipótese alfabética, os fonemas tendem a ser representados de modo mais estável, embora ainda com marcas da oralidade. Assim, poderia escrever pirulito como “PIRULITU”, registrando todos os sons, ainda que sem corresponder plenamente à norma ortográfica.

Esses níveis, apresentados aqui de forma linear por razões didáticas, foram sistematizados por Soares (2021), que os põe em relação com as dimensões da alfabetização e do letramento, conforme discutido na Figura 1 do referencial teórico. Neste estudo, essa sistematização funciona como ferramenta de leitura das produções das crianças: ao observar grafias como “GIBLA”, “BACI”, “IULT” ou “PIRULITU”, não se vê “erros”, mas indícios de diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, o que orienta intervenções mais ajustadas ao nível em que cada educando se encontra.

A convivência dessas duas possibilidades de trabalho com a mesma parlenda — uma centrada na cópia, na análise de partes e na localização de sílabas, outra voltada à produção de escrita e à leitura das hipóteses das crianças — explicita concepções distintas de alfabetização e diferentes modos de exercer o trabalho docente. De um lado, prevalece uma abordagem mais normativa; de outro, afirma-se uma concepção que reconhece a criança como sujeito de conhecimento, o que exige outros afazeres ordinários do professor: observar, registrar, interpretar e intervir a partir do que as crianças efetivamente escrevem. Em síntese, a experiência com a parlenda permite entrever, em um mesmo episódio, a heterogeneidade das crianças quanto à apropriação da língua escrita, a coexistência de concepções diversas de alfabetização e a densidade dos fazeres ordinários que configuram o trabalho docente.

Ao narrar a passagem de uma proposta centrada na cópia, na análise pontual de palavras e na identificação de sílabas — afinada com uma perspectiva mais técnico-normativa e com a marcha analítica descrita por Mortatti (2019, p. 37) — para uma abordagem que convoca as crianças a escreverem “do jeito que pensam que se escreve”, abrindo espaço para a emergência das hipóteses de escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1985) e sistematizadas, em chave didática, por Soares (2021), este estudo explicita como as minhas escolhas como professora não são neutras: elas traduzem modos distintos de compreender o que significa alfabetizar. Ao mesmo tempo, recoloca no centro da análise aquilo que, como lembra Chartier, (2000) costuma permanecer invisível nas pesquisas — os gestos práticos que, no encontro com uma turma concreta, fazem a mediação entre textos, métodos, condições de trabalho e trajetórias formativas. Ao tornar esses gestos narráveis e analisáveis, a experiência contribui para iluminar a lacuna que orienta esta investigação: a necessidade de compreender as concepções de alfabetização a partir do que o professor efetivamente faz quando está diante dos educandos, no ato de ensinar.

3.3 Ler e escrever em situação de vulnerabilidade social: desafios e aprendizagens docentes

O próximo recorte refere-se a uma turma, também de primeiro ano, porém em outra escola, cuja clientela apresentava características bastante específicas, por se tratar de uma população que não tinha onde morar. Uma parte significativa dos estudantes era constituída pelos chamados “meninos do cerrado”, denominação dada pelos moradores da vila a meninos e meninas pertencentes a famílias que viviam em precárias barracas de lona ou plástico, semelhantes às que se veem em diferentes regiões de Brasília. À época, havia um acampamento

de catadores de recicláveis nas proximidades do Palácio do Planalto, na parte norte, área próxima à vila em que se localizava a escola.

Ao contrário da experiência anterior, as turmas de primeiro ano não eram tão numerosas, mas incluíam crianças muito acima da faixa etária prevista: havia estudantes com 9, 10 e até 12 anos frequentando a escola pela primeira vez. No turno matutino, predominavam crianças residentes na própria vila, com menor disparidade etária. Já no turno vespertino, concentravam-se os “meninos do cerrado”, muitos com acentuada defasagem idade/série e trajetórias marcadas por afastamento prolongado da escola ou ausência completa de experiências escolares anteriores.

Nesse cenário, alfabetizar implicava lidar com sujeitos cuja relação com a escola era recente, frágil ou inexistente, o que tensionava as concepções de alfabetização construídas em contextos mais estáveis e exigia rever o que se entendia por “ensinar a ler e escrever” e repensar os modos de organizar o trabalho docente diante de condições tão adversas.

No horário de entrada do turno vespertino, acumulavam-se as carroças de tração animal que traziam as crianças; muitas vinham diretamente do trabalho realizado nas ruas de Brasília, acompanhando pais ou responsáveis no recolhimento de papelão, plástico e outros materiais recicláveis. Chegavam cansadas, com poeira nas roupas, carregando no corpo, na fala e nos gestos marcas de um cotidiano distante da experiência escolar que a professora havia vivenciado em outros contextos.

O contexto ora abordado configurou-se como o mais desafiador de toda a minha trajetória profissional: ler e refletir sobre a situação não foi suficiente; tornou-se necessário retornar à universidade para compreender melhor aquela realidade, marcada não apenas por diferenças linguísticas e sociais, mas pelos efeitos contundentes da falta de justiça social.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cursei a disciplina de mestrado Educação em Língua Materna, ministrada pela professora doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Com os conhecimentos obtidos na disciplina, foi possível ampliar a compreensão sobre o campo da Linguística, sobretudo da Sociolinguística, e compreender com maior profundidade o papel da escola diante daqueles meninos e meninas, falantes de uma variedade linguística distante daquela considerada de prestígio na e pela sociedade.

A partir desse referencial, tornou-se possível reler minha própria prática docente: atividades, correções, exemplos e comentários passaram a ser vistos como lugares em que se expressavam, muitas vezes de modo implícito, determinadas expectativas sobre a “boa forma” da língua e sobre quem estaria ou não “preparado” para aprender a ler e escrever.

Os estudos de Bortoni-Ricardo (2005) evidenciaram que os gestos cotidianos de acolher ou corrigir a fala e a escrita das crianças, bem como as escolhas de palavras e textos, também revelam concepções de alfabetização e de língua, ainda que nem sempre explicitadas pela professora.

Algumas daquelas crianças tinham dificuldade até mesmo para pronunciar o próprio nome na forma como constava na certidão de nascimento, o que corrobora as explicações de Bortoni-Ricardo (2005) ao enfatizar que o comportamento linguístico constitui indicador claro da estratificação social. Em sociedades como a brasileira, marcadas pela histórica distribuição desigual de renda e pelo acesso tardio ou precário ao ensino escolar sistematizado, o fato de o país ser formalmente monolíngue não implica homogeneidade linguística.

Com o passar do tempo, pude perceber que o fenômeno observado naquela comunidade específica fazia parte de um movimento mais amplo, relacionado ao processo de universalização do acesso à escola, que trouxe para a rede pública filhos de grupos historicamente excluídos desse espaço.

Considerando o que fora exposto, colocava-se a seguinte questão: quais práticas de ensino seriam significativas para aquelas crianças que apresentavam tantas diferenças e que, mesmo estando na escola, não manifestavam, inicialmente, interesse em aprender?

A minha fala, os materiais utilizados e as propostas pedagógicas pareciam, em muitos momentos, não fazer sentido para a maioria delas, principalmente para aquelas que apresentavam maior distorção idade/série. Era comum observar olhares dispersos, resistência à permanência em sala e comentários que evidenciavam a pouca familiaridade com a rotina escolar.

A experiência colocava em xeque uma concepção de alfabetização apoiada em um modelo implícito de “turma ideal” e de aluno “pronto” para aprender, exigindo reconhecer que, para aqueles meninos e meninas, aproximar-se da língua escrita significava, em grande medida, aprender uma espécie de “outro idioma”: a variedade padrão, codificada, distante das formas de falar do seu grupo de pertencimento.

O ensino inicial da leitura e da escrita passou, então, a ser associado a filmes, teatro, jogos e brincadeiras na quadra da escola, alternativas que, na experiência anterior, não haviam sido utilizadas com tanta centralidade. A manifestação de interesse e engajamento por parte dos educandos foi, a princípio, discreta, mas, gradativamente, começaram a demonstrar maior alegria por estar na escola, sobretudo quando as atividades envolviam movimento, dramatização, música e uso de materiais diversos.

Recordo-me, por exemplo, de uma aula em que levei para a sala um globo terrestre e uma lanterna para dinamizar a abordagem sobre o sistema solar, conteúdo que parecia mobilizar especialmente o interesse das crianças com mais idade. Uma delas segurou a lanterna, representando o Sol, enquanto eu movimenteiei o globo para ilustrar os movimentos de rotação e translação da Terra. Em seguida, com a colaboração de José (nome fictício), estudante de 12 anos que desenhava com muita habilidade, foi construída no quadro uma ilustração à qual se associou a escrita espontânea das seguintes palavras: dia, noite, Sol, Terra, girar e movimento.

No decorrer da mesma aula, entretanto, uma briga entre dois estudantes, marcada por agressão física e pelo arremesso de uma carteira que acabou atingindo a professora, interrompeu o trabalho e exigiu intervenção imediata. Esse episódio, longe de ser excepcional naquele contexto, evidenciava como as condições de vulnerabilidade social e as tensões nas relações entre os estudantes atravessavam o cotidiano da sala de aula, impactando diretamente o tempo, o clima e as possibilidades de desenvolver, com continuidade, atividades de leitura e escrita.

Diante da urgência, o tema da aula deslocou-se, no improviso, para uma conversa coletiva sobre respeito, tolerância e convivência social, buscando elaborar o conflito vivido naquele momento. A proposta inicial com o sistema solar cedeu lugar, assim, a um exercício de escuta e de construção de acordos de convivência, também entendido como parte do processo de letrar e alfabetizar em contextos de vulnerabilidade.

A leitura de textos de gêneros variados e abordando temas de relevância para aquele contexto passou a ser articulada a outras atividades: alguns textos foram selecionados para ensaios de apresentações teatrais, personagens foram escolhidos coletivamente e cenários foram criados a partir de materiais como papelão e garrafas PET. Esse processo revelou habilidades diversas por parte das crianças, que se engajavam na construção dos cenários, na definição de falas e na negociação de papéis, encontrando espaços de participação e autoria que, muitas vezes, lhes eram negados em outros contextos da vida cotidiana.

A introdução de conteúdos com material concreto e o envolvimento de todos na confecção desses recursos — como caixas de sapato com alfabetos móveis confeccionados com tampas de garrafa PET, de uso individual e identificadas com os nomes das crianças — constituíram estratégias que possibilitaram realizar o trabalho diante de tantas adversidades. Esses alfabetos móveis, que podiam ser manuseados, reorganizados e levados para diferentes cantos da sala, favorecem experiências de escrita de nomes, palavras e pequenos enunciados, ainda que muitas crianças não dominassem plenamente o Sistema de Escrita Alfabética.

Esses arranjos — associar leitura a filmes e dramatizações, iniciar atividades na quadra, confeccionar alfabetos móveis com sucata, adaptar textos para que pudessem ser lidos em pequenas falas — compõem aquilo que Chartier (2000) denomina fazeres ordinários do trabalho escolar. São gestos discretos, raramente registrados em planejamentos ou documentos oficiais, mas decisivos para produzir algum engajamento e tornar ensinável a língua escrita em contextos marcados por vulnerabilidade social. Ao tomá-los como objeto de reflexão, este estudo busca dar visibilidade a essa dimensão miúda do trabalho docente, em que concepções de alfabetização se traduzem em escolhas concretas diante de uma turma específica.

Ao final do ano, o alfabetismo, entendido como apropriação consolidada do SEA, não foi alcançado pela maioria dos educandos daquela turma. Contudo, observaram-se avanços significativos no campo do letramento: as crianças tiveram oportunidade de vivenciar situações em que a leitura e a escrita eram efetivamente utilizadas, puderam experimentar ler mesmo sem dominar todas as habilidades exigidas pela leitura alfabética e escrever a partir de necessidades surgidas nas interações e dinâmicas pedagógicas.

A culminância com uma apresentação teatral protagonizada pelos educandos evidenciou o engajamento do grupo: cada criança lia, como podia, pequenos textos que continham as falas de suas personagens, valendo-se de memorização, de pistas contextuais e, em alguns casos, de tentativas iniciais de decifração da escrita.

De acordo com Soares (2004, 2016), letramento remete à participação em práticas sociais de leitura e escrita, enquanto alfabetização diz respeito à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; são processos distintos, porém indissociáveis, o que implica a necessidade de alfabetizar letrando. No cenário descrito, embora o letramento tenha sido favorecido, faltaram condições para desenvolver, de forma sistemática, contínua, explícita e planejada, o ensino do SEA e a reflexão metalinguística — consciência fonológica em seus diferentes níveis —, como defendem Soares (2016) e Moraes (2012, 2020). Esse quadro evidencia que as desigualdades sociais não apenas impactam a vida das crianças, mas também reverberam sobre as práticas de ensino no âmbito escolar, tornando a tarefa de ensinar ainda mais desafiadora.

Ao narrar essa experiência, não pretendo apenas registrar dificuldades, mas explicitar como, em contextos de vulnerabilidade extrema, as concepções de alfabetização se concretizam em fazeres ordinários que buscam, ao mesmo tempo, garantir algum acesso à cultura escrita e responder às urgências da vida concreta das crianças. Essas práticas — teatro, atividades na quadra, filmes, alfabetos móveis, aulas como a do sistema solar e as negociações cotidianas com as experiências de vulnerabilidade vividas pelos educandos — embora ocupem grande

parte do trabalho do professor, nem sempre ganham visibilidade, a não ser pelo viés deficitário, conforme já fora assinalado (Chartier, 2000).

Foi justamente nesse diálogo tenso entre a realidade das crianças, as escolhas didáticas e os pequenos gestos que se sustentaram as possibilidades de ensino. Nessa perspectiva, os fazeres ordinários configuram-se como resultado do encontro entre múltiplas variáveis, no qual o professor atua como articulador que, ao se ver diante das situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula, age nem sempre como havia previsto ou planejado, mas de forma situada e aparentemente “ordinária”, produzindo saberes genuinamente ligados à ação docente.

3.4 Alfabetização e dificuldades de aprendizagem: experiências na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

[...] la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad.

Larrosa (2004)

Na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), o foco do trabalho deixou de recair apenas sobre o educando e suas dificuldades individuais para incluir, de modo mais sistemático, as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores. Nos anos iniciais do ensino fundamental, isso significava, quase sempre, debruçar-se sobre o processo de alfabetização, uma vez que o 1º, 2º e 3º anos constituem o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁶.

Nesse contexto, a atuação na EEAA passou a exigir não somente sensibilidade para ouvir e acolher as queixas que chegavam à equipe, mas também conhecimentos teóricos e didáticos que possibilitassem orientar os professores quanto às práticas de ensino mais adequadas às situações concretas de dificuldade de aprendizagem.

A maioria dos encaminhamentos dizia respeito a problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças que ainda estavam cursando o BIA quanto de outras que já haviam avançado para o 4º e 5º anos sem terem se apropriado de forma satisfatória da língua escrita, situação bastante comum nas redes públicas de ensino. As queixas apareciam sob formas recorrentes: “não acompanha”, “não consegue ler nada”, “escreve com muitas trocas”, “está

⁶ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – iniciou, em 2005, a implantação do Ensino Fundamental de anos, conforme a Lei Distrital nº 3.483, de 25 de novembro de 2004 e a Lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005, passando a existir o Bloco Inicial de Alfabetização, que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

muito atrasado em relação à turma”. Vale enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita não é apenas condição para as demais aprendizagens escolares; ela exerce impacto significativo na autoestima da criança e na forma como a família a percebe.

Ao acompanhar o percurso escolar de estudantes desde a transição da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, foi possível constatar que aqueles que permaneceram um, dois ou mais anos sem se apropriar do sistema de escrita tendiam a apresentar dificuldades acadêmicas persistentes, bem como sentimentos de menos-valia, vergonha e baixa autoestima. Em muitos casos, esses sentimentos se estendiam à família, que, não raro, verbalizava culpa ou impotência diante das dificuldades dos filhos.

Em muitas visitas às turmas de 1º ano, quando se era convidada a observar uma criança com dificuldades de aprendizagem, o olhar para o estudante vinha sempre acompanhado da atenção às práticas de ensino adotadas pelo professor. Nessas ocasiões, costumava-se instaurar, com a anuência da regente, pequenas situações didáticas, típicas dos “fazeres ordinários” de que trata Chartier (2000, p. 161-162), de modo a apresentar-se à turma e, ao mesmo tempo, produzir indícios sobre as hipóteses das crianças em relação à língua escrita.

Apresentava-me dizendo o nome e o que fazia na escola e, em seguida, escrevia “Zulmira” no quadro branco, perguntando quantas vezes era preciso “abrir a boca” para pronunciá-lo, o que levava à segmentação oral em sílabas. Ao registrar “ZUL”, explicava que o “l”, quando aparece no final da sílaba, assume som aproximado de “u” e, por isso, no nome “Zulmira” esse som parecia “duplicado”. Em outros momentos, perguntava às crianças qual era o som da primeira e da última letra, explorando, de forma lúdica, relações entre fonemas e grafemas. Algumas vezes, o procedimento era retomado com o nome de uma criança da turma, analisando, com o grupo, as unidades linguísticas que o compunham. Em uma dessas situações, o estudante Davi descobriu, encantado, que a inversão da ordem das sílabas de seu nome resultava na palavra “vida”.

Em outra atividade, pedia-se que as crianças dissessem palavras que comesçassem com o mesmo som de uma palavra dada pela professora: ao dizer doce, esperava que respondessem, por exemplo, dedo, dinossauro, dado. Algumas, porém, respondiam com palavras ligadas ao significado — como bala, pirulito —, o que indicava que ainda se orientavam mais pelo campo semântico do que pelos aspectos fonológicos, em movimento que remete ao “realismo nominal” discutido por Terezinha Nunes Carraher (cf. Morais, 2020). Com base nesse tipo de brincadeira, que variavam entre rimas, aliteraões, comparação de tamanho das palavras... era possível perceber, por alto, se a maior parte da turma já havia superado a etapa pré-fonológica destacada por Soares (2021) ou se ainda não considerava, de modo sistemático, a relação entre sons

iniciais e letras na análise das palavras. Esse tipo de situação, breve e aparentemente simples, criava um espaço de interação em que se combinavam acolhimento, observação das hipóteses das crianças sobre a escrita e trabalho com aspectos fonológicos da língua, ao mesmo tempo em que se observava como o professor se envolvia com a proposta, que usos fazia dela e que outras práticas de ensino articulavam àquela cena.

Por outro lado, a experiência na EEAA permitiu observar que, mesmo após estudos de cunho sociológico situarem o fracasso escolar como fenômeno ligado a condições históricas, sociais e institucionais, muitas explicações ainda se apoiam em antigos paradigmas. Smolka (2012, p. 16) lembra que a falta de êxito na alfabetização já foi atribuída ao determinismo biológico — o “mito da incapacidade da criança das classes populares para aprender” — e, posteriormente, à teoria da privação cultural (determinismo sociológico), até que estudos como os de Patto (1995) deslocaram a análise para o interior da instituição escolar, evidenciando o fracasso como fruto de práticas e condições produzidas pela própria escola.

Apesar disso, o cotidiano da EEAA revelava a permanência de discursos que atribuíam as dificuldades quase exclusivamente ao aluno e, em menor medida, à sua família, seja por meio da suspeita de “problemas neurológicos”, seja por referências à “falta de apoio em casa” ou, ainda, pela retomada de explicações dos anos 1970/80, que vinculavam o fracasso das crianças das classes populares ao seu contexto “sociocultural” de origem (Kramer, 1982, 2019).

À luz do que apontam estudos sobre alfabetização e fracasso escolar (Soares, 2004, 2016; Morais, 2012, 2020; Patto, 1995), um planejamento potente para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais deveria articular, de forma intencional, o ensino explícito e sistemático do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) com situações significativas de uso da língua escrita em diferentes contextos sociais.

Isso implica definir objetivos claros, prever uma progressão de conteúdos, selecionar textos e atividades que mobilizem as dimensões linguística, interativa e sociocultural da escrita e retomar, ao longo do tempo, os princípios do SEA com base nas hipóteses das crianças, de modo a favorecer intervenções ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem.

Em diferentes momentos da atuação na EEAA, foi possível perceber que, em determinadas situações, as práticas de ensino se distanciaram desse horizonte, assumindo uma organização menos consistente do ponto de vista do referencial aqui adotado. Em vez de um planejamento articulado às concepções de alfabetização e letramento discutidas neste estudo, recorria-se, não raramente, a materiais fotocopiados selecionados em coleções didáticas ou em recursos disponíveis na internet, nem sempre acompanhados de critérios explícitos quanto a objetivos, progressão de conteúdo ou articulação entre as propostas.

O olhar pedagógico e o olhar da Psicologia que se somam na EEAA, tornou possível problematizar esse movimento e recolocar as dificuldades de aprendizagem no campo da relação entre sujeito, ensino e condições de escolarização. Ao analisar cadernos, planejar atendimentos, observar aulas e dialogar com professores e famílias, eu pude reconhecer que muitas das chamadas “dificuldades” não se explicam, apenas, por características individuais das crianças, mas também pela necessidade de abordagens diferenciadas e de práticas sistemáticas de ensino explícito do SEA, articuladas a situações significativas de leitura e escrita, o que, sem dúvida, representa um grande desafio para o professor alfabetizador.

Nesse sentido, o trabalho na EEAA exigia que o profissional dispusesse de conhecimentos não só do campo teóricos, que lhe permitissem propor mais de uma forma de intervenção — diferentes práticas de ensino, sequências e ajustes metodológicos — na tentativa de superar as dificuldades apresentadas pelas crianças, em estreita parceria com os professores regentes. Portanto, passei a compreender que apoiar a aprendizagem não significa apenas atender individualmente ao estudante ou encaminhá-lo, mas intervir junto às práticas de ensino, às expectativas docentes e às formas de interpretar o insucesso escolar.

Ao revisitar essa experiência em diálogo com as situações vividas na sala de aula de alfabetização e com o contexto dos “meninos do cerrado”, tornou-se possível reconhecer continuidades e deslocamentos nas concepções de alfabetização que orientaram o saber-fazer docente ao longo da trajetória aqui narrada.

4 CONCLUSÃO

Retomo o objetivo do estudo: identificar as concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino ao longo da trajetória profissional, tomando como material empírico relatos de experiências em diferentes contextos de atuação. Os episódios narrados foram postos em diálogo com o referencial teórico mobilizado, tendo como eixo condutor a pergunta: quais concepções de alfabetização se deixam entrever no saber-fazer docente e como elas se articulam às práticas desenvolvidas para alfabetizar na escola pública?

A análise dos três recortes evidenciou um movimento de deslocamento e reconfiguração de concepções. No primeiro relato, envolvendo o trabalho com a parlenda, sobressai, inicialmente, uma concepção tecnicista de alfabetização, centrada na marcha analítica e na fragmentação do texto em unidades menores, em sintonia com a tradição metodológica descrita por Mortatti (2019) e com o paradigma associacionista discutido por Moraes (2012). A tentativa posterior de incorporar a perspectiva da psicogênese da língua escrita introduziu uma concepção

construtivista, que reconhece a criança como sujeito cognoscente, mas ainda convivendo com inseguranças e com o peso das práticas herdadas.

No contexto dos “meninos do cerrado”, ganha relevo uma concepção fortemente marcada pelo letramento, com ênfase em práticas significativas de leitura e escrita em situações de teatro, filmes, projetos e atividades na quadra. Ao mesmo tempo, torna-se visível a fragilidade do ensino explícito e sistemático do SEA e da consciência fonológica, gerando uma dissociação entre letrar e alfabetizar, como problematizam Soares (2004, 2016) e Moraes (2012, 2020). Já nas experiências vividas na EEAA, observa-se uma concepção mais articulada, em que o ensino explícito do SEA e a atenção aos níveis de conceitualização da escrita se associam a um esforço sistemático de recolocar as dificuldades de aprendizagem no campo das práticas de ensino e das condições de escolarização, em consonância com as análises de Patto (1995), Smolka (2012) e Kramer (1982, 2019) sobre o fracasso escolar.

O percurso analisado dialoga com a epígrafe freireana que abre o estudo, segundo a qual pensar a educação implica pensar o próprio homem. Em Freire (2023), a educação é concebida como prática social em que sujeitos inacabados se reconhecem como históricos e capazes de intervir na realidade. Transposto para o campo da alfabetização, esse entendimento ajuda a iluminar o principal deslocamento observado nas concepções analisadas: a passagem de um ensino centrado no método e no treino para perspectivas que colocam a criança no centro do processo de ensinar e aprender. Nessa linha, Soares (2021) explicita que o ensino precisa estar alinhado ao modo como a criança aprende — e não o contrário —, o que supõe reconhecer o aprendiz como sujeito ativo, situado historicamente, cuja entrada na cultura escrita não se reduz à decodificação (Soares, 2021; Ferreiro; Teberosky, 1985; Moraes, 2012).

A obra freireana também enfatiza a relevância dos aspectos socioculturais dos educandos e a necessidade de problematizar a realidade imediata para que possam compreendê-la e transformá-la. A alfabetização, nessa perspectiva, não se limita à aprendizagem de um código, mas envolve a leitura crítica do mundo e a inserção em práticas sociais mediadas pela escrita, o que se articula com a proposta de alfabetizar letrando, na acepção de Soares (2021). Ademais, a centralidade da dialogicidade em Freire (2023) inspira a compreensão de que os processos de ensinar e aprender a ler e escrever são constitutivamente dialógicos, exigindo que a palavra do educando seja ouvida, tomada como ponto de partida e de chegada das intervenções pedagógicas. Em síntese, as concepções de alfabetização que se delineiam no Estudo I — do tecnicismo à valorização do letramento e à busca de articulação entre SEA e práticas sociais de leitura e escrita — já se deixam entrever, em forma embrionária, na obra freireana.

Ao lado disso, o diálogo com Tardif (2014) confirma a pertinência de compreender o trabalho docente como trabalho composto, tecido na interseção entre prescrições institucionais e criações cotidianas. As contribuições de Chartier (2000, 2011) permitem reconhecer os fazeres ordinários como lugar privilegiado de produção de saberes: escolher trabalhar uma parlenda como pretexto para famílias silábicas ou como oportunidade de ler hipóteses de escrita; organizar aulas com filmes, teatro e alfabetos móveis em contextos de vulnerabilidade; instaurar, em visitas às turmas, situações breves de análise de nomes e de jogos fonológicos para observar hipóteses das crianças. Tais gestos, aparentemente miúdos, materializam concepções de alfabetização e revelam tensionamentos entre diferentes tradições de ensino.

O estudo mostrou, assim, que as concepções de alfabetização que atravessam o meu saber-fazer como professora não são estáticas nem homogêneas. Elas se deslocaram de uma visão tecnicista, apoiada na busca pelo “método certo” e na centralidade da decodificação, para uma valorização das práticas de letramento em contextos de vulnerabilidade e, por fim, para uma abordagem que busca articular, de modo mais consciente, o ensino do SEA às situações de interlocução que conferem lugar de fala aos educandos, em diálogo com o referencial de Soares (2004, 2016, 2021), Morais (2012, 2020), e demais autores mobilizados. Ao tornar narráveis e analisáveis os próprios fazeres ordinários, a pesquisa contribui para compreender que as concepções de alfabetização se constroem, se tensionam e se transformam, oferecendo pistas para a formação de professores e para políticas que reconheçam a complexidade do trabalho de alfabetizar na escola pública.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-267, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemo na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. **Educação, escola e alfabetização**: ensaios de história e teoria. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CHARTIER, Anne-Marie. O papel dos professores na escrita das práticas. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas, desafios. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 209-215.

CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita: história, tensões e desafios. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês (org.). **Leitura e escrita**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 157-190.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. **A escolarização impossível**: o discurso da educação especial. São Paulo: Ática, 1982.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2019.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 19-34.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento na sala de aula. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 77-98.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.** São Paulo: Cortez, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** Editora parábola, São Paulo, 2009.

SANTOS, Fabiana de Oliveira; ZEN, Giovana Cristina. Desafios da alfabetização: o que fazem, de fato, as professoras alfabetizadoras? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita e as teorias do déficit. *In:* SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 15-40.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; ANJOS, Daniela Dias. Por uma prática discursiva de alfabetização: explicitando argumentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, p. e023066, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18512> . Acesso em: 15 nov. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. 5. reimp. 2016.

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

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** 6. ed. Campinas: Pontes, 1995.

VERRET, Michel. **Le Temps des études**. Lille: Atelier de Reproduction des thèses, Université de Lille III, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ESTUDO II – POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (1988–2026): CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO E REGULAÇÃO POR NÚMEROS

RESUMO

Este texto apresenta resultados do estudo que teve como objetivo analisar as políticas públicas federais de alfabetização no Brasil, no período de 1988 a 2023, buscando identificar as concepções de alfabetização que as atravessam e problematizar suas repercussões sobre o trabalho do professor alfabetizador. Trata-se de pesquisa exploratória qualitativa, de natureza bibliográfico-documental, articulada a dados empíricos produzidos por entrevistas semiestruturadas com professoras dos anos iniciais. A etapa de investigação de caráter teórico-documental aborda, de forma sumária, o período de 1988 a 2023, enquanto os dados empíricos e o desdobramento local das políticas em ação no Distrito Federal, a partir de 2024, estendem-se até 2026. A investigação foi orientada pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) e pela abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball, 1992) e organizada em dois eixos: a) concepções de alfabetização, considerando os programas oficiais de formação docente e indução de práticas; e b) avaliação e performatividade. Os achados evidenciaram a alfabetização como campo de disputa político-epistemológica, no qual se configuram referenciais de matriz construtivista, vinculados à psicogênese da língua escrita e à ênfase no letramento, e, mais recentemente, orientações na perspectiva cognitivista/fônica, expressas na PNA (2019). Identificou-se que os PCNs e os PCNs em Ação (1997) introduzem, no plano da política curricular e formativa, o paradigma advindo dos estudos de Ferreiro, consolidando uma concepção construtivista de alfabetização que também permeia programas posteriores, como o PROFA. Em inflexão distinta, o Pró-Letramento passa a explicitar a importância da faceta linguística da alfabetização, sem dissociá-la do letramento, evidenciando uma concepção alinhada à perspectiva teórica de Moraes (2012); tais aspectos se consolidam no PNAIC (2012), cuja concepção ampliada abarca as facetas linguística, interativa e sociocultural da alfabetização, tal como sistematizadas por Soares (2016, 2021). Identificou-se, ainda, movimento de intensificação dos dispositivos de avaliação e monitoramento, produzindo formas de regulação por números e efeitos de responsabilização que tensionam a autonomia docente e impactam as condições de trabalho. No caso analisado, as entrevistas indicam o PNAIC como marco formativo, mas apontam, no contexto do CNCA/Alfaetrando, percepções de sobrecarga decorrentes da intensificação do lançamento de dados na plataforma de gestão educacional. Conclui-se que políticas de alfabetização requerem continuidade, coerência conceitual e condições institucionais que reconheçam as mediações locais e a complexidade do ensinar e aprender a ler e escrever.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas Públicas. Formação Continuada. Avaliação em Larga Escala. Regulação por Números.

ABSTRACT

This text presents the results of a study aimed at analyzing federal public literacy policies in Brazil from 1988 to 2023, seeking to identify the conceptions of literacy that underlie them and to problematize their implications for the work of literacy teachers. It is a qualitative exploratory study of a bibliographic-documentary nature, articulated with empirical data produced through semi-structured interviews with teachers from the early years of elementary education. The theoretical-documentary stage of the investigation covers, in summary form, the period from 1988 to 2023, whereas the empirical data and the local unfolding of policies in action in the Federal District, from 2024 onward, extend to 2026. Guided by content analysis (Bardin, 2011) and the policy cycle approach (Bowe; Ball, 1992), the analysis was organized around two axes: (a) conceptions of literacy, considering official teacher education programs and the induction of teaching practices; and (b) assessment and performativity. The findings revealed literacy as a field of political-epistemological dispute, in which constructivist frameworks are configured, linked to the psychogenesis of written language and to an emphasis on literacy practices, and, more recently, orientations grounded in a cognitive/phonics-based perspective, as expressed in the PNA (2019). It was found that the PCNs and the PCNs em Ação (1997) introduced, at the level of curriculum and teacher education policy, the paradigm derived from Ferreiro's studies, consolidating a constructivist conception of literacy that also permeated later programs, such as PROFA. In a distinct inflection, Pró-Letramento came to make explicit the importance of the linguistic facet of literacy, without dissociating it from literacy practices, thus evidencing a conception aligned with Morais's theoretical perspective (2012); these aspects were consolidated in PNAIC (2012), whose broader conception encompasses the linguistic, interactive, and sociocultural facets of literacy, as systematized by Soares (2016, 2021). The study also identified a movement toward the intensification of assessment and monitoring mechanisms, producing forms of regulation by numbers and accountability effects that strain teacher autonomy and affect working conditions. In the case analyzed, the interviews indicate PNAIC as a formative landmark, but, in the context of CNCA/Alfaletando, they also point to perceptions of overload resulting from the intensification of data entry into the educational management platform. It is concluded that literacy policies require continuity, conceptual coherence, and institutional conditions that recognize local mediations and the complexity of teaching and learning to read and write.

Keywords: Literacy. Public Policy. Continuing Teacher Education. Large-Scale Assessment. Regulation by Numbers.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de pesquisa cujo problema investigado emergiu do campo empírico, sob o olhar desta pesquisadora que também é professora nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que a alfabetização assume centralidade nas práticas de ensino. A experiência profissional cotidiana, vivenciada no chamado “chão da escola”, conforme Melo (2009), tem evidenciado tensões entre o que os documentos oficiais prescrevem, o que as formações continuadas orientam e o que efetivamente se materializa nas práticas de ensino para alfabetizar. Esse cenário mobilizou o interesse e ganhou contorno investigativo, sobretudo pela necessidade de compreender como as políticas públicas de alfabetização incidem sobre o trabalho do professor alfabetizador e sobre as concepções que orientam suas práticas de ensino.

A alfabetização, nesse sentido, não se configura apenas como uma questão circunscrita ao contexto da escola, mas como um campo atravessado por normativas, programas, diretrizes e políticas educacionais que estruturam os sistemas de ensino e repercutem sobre as práticas docente. No cotidiano escolar, entretanto, as reflexões do professor tendem a permanecer fortemente vinculadas às demandas imediatas da prática, seja envolvendo o trabalho codificado — expresso nas leis, nos documentos curriculares e nos programas oficiais — seja envolvendo o trabalho não codificado — constituído pelos saberes da experiência, pelas decisões cotidianas e pelas mediações pedagógicas construídas no exercício da profissão (Tardif, 2014).

Este estudo teve, em um primeiro momento, o objetivo de analisar as concepções de alfabetização inscritas no campo do trabalho codificado, entendido como o conjunto de políticas públicas, normativos legais e documentos oficiais que orientam a alfabetização em âmbito federal. No entanto, ao recontextualizar os elementos produzidos pela pesquisa bibliográfica-documental no plano do trabalho do professor alfabetizador, mostrou-se relevante articular a esses dados os achados da pesquisa de campo, particularmente as representações docentes acerca das políticas de formação de professores.

Nessa direção, o mapeamento realizado desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), passando pelos PCNs (Brasil, 1997), até a PNA (Brasil, 2019), buscou ampliar a compreensão das concepções de alfabetização presentes nas políticas públicas e nas normativas oficiais, bem como de seu potencial papel indutor sobre as práticas de ensino para alfabetizar. Por sua vez, a política mais recente, a CNCA (Brasil, 2023), assumiu destaque por ter sido apreendida empiricamente no âmbito das significações produzidas pelos sujeitos no contexto das práticas escolares em sala de aula. O PNAIC (Brasil, 2012), igualmente, foi retomado a partir das referências mobilizadas pela professora participante.

No plano global, observa-se que a centralidade da alfabetização no debate educacional está relacionada à consolidação da educação como direito humano fundamental, consagrado em documentos internacionais ao longo da segunda metade do século XX e, no Brasil, reafirmado a partir da Constituição Federal de 1988. Nesse marco jurídico-político, o direito à educação básica obrigatória passou a ser compreendido como condição indispensável ao exercício da cidadania, mobilizando o Estado brasileiro a ampliar o acesso à escola, garantir a permanência dos estudantes e assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, a universalização do acesso à educação básica não se traduziu, necessariamente, na garantia do direito à aprendizagem.

No contexto brasileiro, a garantia do direito à educação vai ao encontro de reivindicações antigas de uma sociedade que se constituiu a partir de processos marcados pela colonização, mão de obra escrava e um modelo de exploração econômica que excluiu amplos segmentos da população — povos indígenas, população negra e classes populares — dos bens sociais, culturais e educacionais.

Essa herança estrutural produziu (e ainda produz) profundas desigualdades sociais e educacionais, que incidem diretamente sobre as oportunidades de escolarização e sobre as possibilidades de inserção dos sujeitos na cultura escrita. Assim, embora a escolarização básica tenha se expandido de forma significativa nas últimas décadas, permaneceram desafios relacionados à qualidade das aprendizagens e à efetiva apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais.

Nesse contexto, estudos que investigam o letramento da população adulta brasileira evidenciam que a frequência à escola não tem sido suficiente para assegurar o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), produzido desde 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com organizações da sociedade civil, indicam que 29,4% da população brasileira entre 15 e 64 anos situa-se nos níveis mais baixos de alfabetismo⁷, classificados como “analfabeto” ou “rudimentar”, revelando dificuldades significativas para compreender, interpretar e utilizar informações escritas em situações cotidianas que exigem maior complexidade cognitiva e linguística (Inaf, 2025).

⁷ O alfabetismo é a capacidade de um indivíduo compreender e utilizar a informação escrita em suas práticas sociais. Trata-se de um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números, até as operações cognitivas mais complexas, considerando cinco níveis de alfabetismo: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente (Inaf, 2025).

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo na metodologia Inaf

Analfabeto	7%	Analfabeto funcional	29%
Rudimentar	22%		
Elementar	36%	Alfabetismo nível elementar	36%
Intermediário	25%	Alfabetizado em nível consolidado	35%)
Proficiente	10%		

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Inaf (2024, p. 9, 17), 2026.

Os dois primeiros níveis, apresentados na Tabela 1, estão associados ao conceito de analfabetismo funcional. Os três níveis seguintes descrevem diferentes graus de apropriação das habilidades de leitura e de escrita em diversos campos da vida em sociedade. De acordo com os critérios de avaliação dos níveis de alfabetismo da população brasileira, no ano de 2024, 65% do contingente populacional ficou entre as três primeiras categorias utilizadas pelo Inaf, contando com uma soma de 35% considerada como alfabetizado de forma consolidada. Ademais, os estudos do Inaf (2024) mostram que 17% de pessoas que chegaram ao Ensino Médio são analfabetas funcionais, ou seja, não apresentam habilidades de letramento que deveriam ter sido consolidadas no Ensino Fundamental.

Tendo como referência os indicadores do Inaf, compreende-se que alfabetizar não se restringe à aprendizagem de um código, mas implica a inserção efetiva dos sujeitos na cultura escrita e a possibilidade de participação social em uma sociedade cada vez mais mediada pela linguagem escrita, inclusive em suportes digitais.

Outros indicadores da educação brasileira, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), têm evidenciado a dificuldade de promover o avanço da qualidade do ensino no país. Em 2023, considerando a escala de 0 a 10, o índice no Brasil ficou em 4,3, e foi de 4,2 em 2021. Com isso, a meta prevista para 2021, de 5,2, continuou distante (Inaf, 2025).

As avaliações em larga escala têm reiteradamente evidenciado limites no desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita desde os primeiros anos de escolarização. A Nota Técnica referente à divulgação dos resultados da base amostral do 2º ano do ensino fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023, informa que, considerando o conjunto da rede pública, apenas 49,3% dos estudantes avaliados foram classificados como alfabetizados, segundo a Escala de Alfabetização (750,50), criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para acompanhar a evolução da

alfabetização no país. Os dados são apresentados na Tabela 2, seguinte, onde pode ser observada disparidades significativas entre as unidades da federação e indicam a persistência de desafios estruturais no processo de alfabetização inicial (Brasil, 2023).

Tabela 2 – Taxa de participação, porcentagem de alfabetizados e margem de erro da rede pública na avaliação amostral do Saeb 2023

UF	Escolas	Turmas	Alunos	Taxa de Alfabetizados	Margem de erro
AC	47	65	1.319	40,2%	6,4 p.p.
AL	29	36	681	30,7%	7,3 p.p.
AM	27	40	906	37,6%	9,1 p.p.
AP	57	86	1.641	29,6%	5,5 p.p.
BA	20	29	515	40,3%	21,5 p.p.
CE	27	35	651	72,1%	9,0 p.p.
DF	18	32	582	52,7%	9,2 p.p.
ES	28	40	784	63,7%	10,4 p.p.
GO	23	33	711	50,2%	12,8 p.p.
MA	24	33	686	30,6%	5,9 p.p.
MG	24	35	586	63,0%	9,0 p.p.
MS	24	34	732	43,4%	12,7 p.p.
MT	28	42	855	51,6%	7,3 p.p.
PA	32	44	885	30,5%	7,6 p.p.
PB	34	44	828	46,9%	11,6 p.p.
PE	25	33	695	43,8%	7,7 p.p.
PI	27	33	638	36,2%	7,6 p.p.
PR	19	26	531	60,4%	6,8 p.p.
RJ	18	27	544	39,2%	7,6 p.p.
RN	27	38	674	25,9%	5,8 p.p.
RO	28	42	924	53,4%	10,4 p.p.
RR	39	54	977	34,2%	6,5 p.p.
RS	32	42	720	62,4%	13,3 p.p.
SC	24	34	686	61,8%	14,2 p.p.
SE	34	44	935	32,3%	6,5 p.p.
SP	22	32	696	50,5%	8,3 p.p.
TO	27	36	727	24,3%	4,5 p.p.
Brasil	764	1.069	21.109	49,3%	2,8 p.p.

Fonte: Inep – Nota Técnica dos resultados do Saeb (2023)

Além das avaliações nacionais, resultados de estudos internacionais voltados especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental também reforçam esse diagnóstico. O Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), coordenado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), avalia a proficiência em leitura de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, etapa considerada estratégica por corresponder ao momento de consolidação da leitura. No ciclo de 2021, o Brasil obteve pontuação média de 419 pontos, situando-se abaixo da média internacional (500 pontos). O Sumário Executivo Brasil do PIRLS indicou que 62% dos estudantes brasileiros encontravam-se abaixo do nível intermediário de proficiência, apresentando dificuldades em

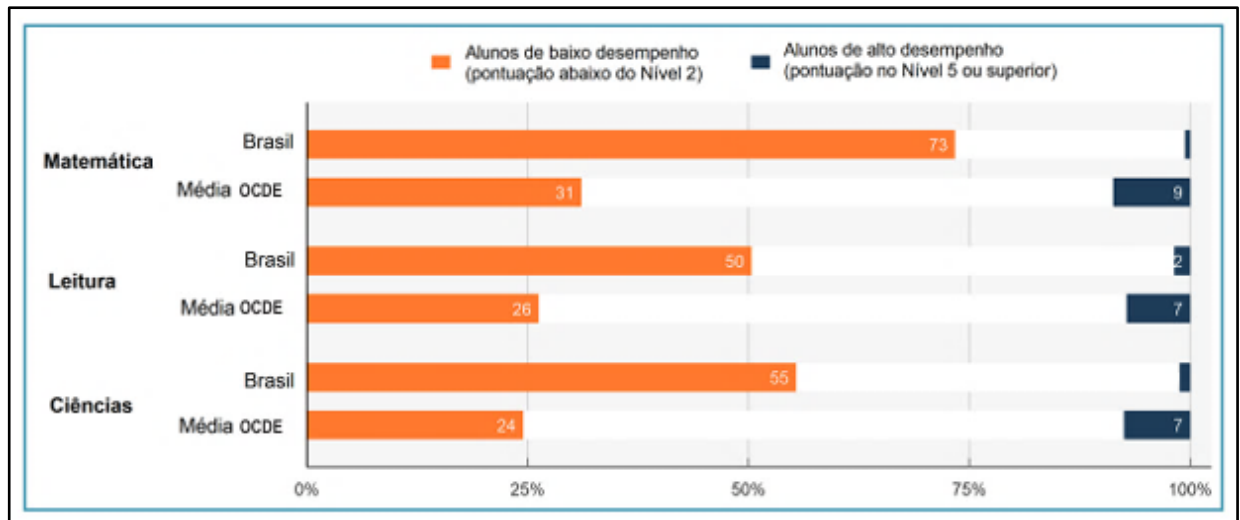
localizar informações explícitas, realizar inferências simples e compreender o sentido global de textos literários e informativos adequados à faixa etária (Brasil, 2023). Esses dados apontam fragilidades na consolidação da leitura ao longo dos anos iniciais da escolarização, conforme evidenciado na figura abaixo:

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes brasileiros nos níveis da escala de desempenho do PIRLS 2021

Níveis na escala	Rótulo da escala	N	População	%	EP
Abaixo de 400	Abaixo do básico	1.712	1.110.678	38,4	1,7
De 400 a abaixo de 475	Básico	1.162	691.384	23,8	1,0
De 475 a abaixo de 550	Intermediário	1.297	697.083	24,7	1,0
De 500 a abaixo de 625	Alto	640	309.514	11,0	0,8
De 625 ou acima	Avançado	129	57.816	2,1	0,2
Total		4.940	2.866.475	100	-

Fonte: Daeb/Inep com base no PIRLS, 2021 (Reynolds *et al.*, 2022).

Esses desafios também se manifestam no final do Ensino Fundamental, quando os educandos já apresentam maior tempo de escolarização (9 anos), conforme evidenciam os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Na edição de 2022, cerca de 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos atingiram, em leitura, o nível 2 de proficiência, patamar considerado mínimo para a compreensão de textos de extensão moderada e para a identificação de informações explícitas, percentual significativamente inferior à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 74% (Brasil, 2023). Além disso, apenas 2% dos estudantes brasileiros alcançaram os níveis mais elevados de proficiência em leitura, revelando que a maioria apresenta dificuldades persistentes no desenvolvimento de competências leitoras mais complexas, necessárias à participação crítica e autônoma na sociedade letrada, como mostra a Figura 1, seguinte:

Figura 1 – Estudantes com alto desempenho em leitura, matemática e ciências

Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa (2022).

No campo da alfabetização, essas dificuldades articulam-se a disputas históricas sobre concepções de leitura e escrita, sobre o papel do ensino e sobre o sentido de “método”. Na tradição escolar brasileira, predominou por longo período uma concepção de alfabetização assentada em bases epistemológicas de matriz behaviorista, na qual a aprendizagem era concebida como resultado de treino, repetição e memorização. Ainda que esse modelo tenha sido amplamente questionado no plano teórico a partir da década de 1980, com a circulação dos estudos psicogenéticos e de aportes provenientes da Linguística, da Sociolinguística, da Antropologia e da Psicologia Histórico-Cultural, pesquisas como as de Albuquerque, Ferreira e Moraes (2008) demonstram permanência de práticas escolares que ainda mantém fortes resquícios do ensino com atividades com fundamentos mecanicistas.

Diante desse conjunto de questões apresentadas, o presente estudo está estruturado conforme sintetizado no quadro de coerência da pesquisa apresentado a seguir:

Quadro 1 – Quadro de coerência do Estudo II

Questão de pesquisa	Objetivo	Metodologia
Quais as concepções de alfabetização permeiam as políticas públicas de alfabetização e que indícios de repercussões dessas políticas públicas podem ser identificados no trabalho do professor?	Analisar as políticas federais de alfabetização (1988–2026), identificando as concepções que as permeiam a fim de problematizar continuidades, rupturas, disputas conceituais, e (possíveis) repercussões no trabalho do professor alfabetizador.	Pesquisa qualitativa exploratória, bibliográfico-documental, articulada a dados empíricos, com mapeamento e análise documental, revisão de literatura, entrevistas e observações de aulas.

Fonte: elaboração própria (2026).

Após essas considerações iniciais, o texto prossegue com a metodologia e, na sequência, constam o referencial teórico e as categorias de análise, para a discussão por eixos, culminando nos resultados da investigação sistematizados nas considerações finais seguidas das referências.

2 METODOLOGIA

Este Estudo II caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, delineada pela articulação entre: a) pesquisa documental, com foco nos marcos legais e normativos federais que incidem sobre a alfabetização; b) pesquisa bibliográfica, destinada a sustentar a análise das concepções de alfabetização em disputa e seus desdobramentos; e c) pesquisa de campo, composta por entrevistas com professoras alfabetizadoras, cujas narrativas permitem compreender como políticas e programas são experienciados no contexto da prática. Nesse tipo de estudo, não se prevê nenhuma alteração no contexto a não ser pela minha presença no ambiente.

O recorte temporal deste estudo abrange o período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando as políticas e os documentos federais de maior alcance e potencial de indução sobre os sistemas de ensino, desde a reconfiguração jurídico-institucional do Estado Democrático de Direito até o ciclo mais recente, em 2023. O corpus documental analisado compreende, entre outros, a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) e documentos normativos correlatos; os Planos Nacionais de Educação (2001–2010; 2014–2024); programas federais de formação continuada, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); normativas curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) e políticas subsequentes; bem como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/2023).

A investigação foi ganhando contornos mais nítidos ao longo do percurso, especialmente a partir das questões levantadas pela banca de qualificação, bem como, em decorrência dos dados empíricos. Em relação a este movimento, o retorno ao contexto escolar, após um longo período de afastamento para dedicação aos estudos, revelou uma realidade até então não percebida, agora observada pelas lentes da pesquisa. O contato com a dinâmica vivenciada cotidianamente pelas professoras alfabetizadoras participantes da investigação, o que inclui os desafios por elas enfrentados, trouxe à tona questões que ainda não haviam sido

identificadas e que, sobretudo, precisavam ser compreendidas em relação direta com o objeto investigado.

Não só nas entrevistas como também na etapa de observação das práticas de ensino, identificou-se que havia impacto da “performatividade”, conceito cunhado por Ball (2002, p. 4) sobre as ações docentes e por conseguinte sobre as concepções de alfabetização que se buscava identificar. Nesse sentido, houve a necessidade de inserir a segunda categoria, avaliação, ficando a abordagem do fenômeno configurada da seguinte forma apresentada no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Categorias de abordagem

Eixos	Categoria	Desdobramento	Indicadores
Eixo 1	Concepções de alfabetização	Disputas e conceituais (SEA/letramento, abordagem fônica)	Normativos e políticas federais (1988–2023): CF/1988, LDB/1996, PCNs (1997), PROFA (2001), Pró-Letramento (2005), DCNs (2010), PNAIC (2012), PNE (2014-2024) BNCC (2017), Mais Alfabetização (2018), PNA/Tempo de aprender (2019/2020), CNCA (2023).
Eixo 2	Avaliação, e performatividade	Regulação e por números, responsabilização e intensificação do trabalho docente	ANA/Saeb; metas; monitoramento; plataformas; CNCA/Alfaetrando (DF); evidências empíricas (entrevistas) sobre sobrecarga, obrigatoriedade e lançamento de dados na plataforma de gestão educacional.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

3 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes documentais foram organizadas em uma linha do tempo e descritas segundo: (a) contexto, (b) objetivos explícitos, (c) concepção de alfabetização sugerida/explicitada. Em paralelo, realizou-se levantamento bibliográfico em bases acadêmicas, visando identificar interpretações consolidadas sobre as políticas analisadas e sobre as disputas conceituais no campo da alfabetização.

A construção amostral (realizada em 2025) foi fundamentada na perspectiva não probabilística, tendo em vista que a preocupação com a seleção aleatorizada é praticamente nula, pois não é interesse da pesquisa qualitativa buscar representatividade numérica, mas adotar uma lógica intencional para captar participantes que possam oferecer informações e significados, ou seja, aspectos socioculturais, acerca do tema em estudo. Assim sendo, a amostra seguiu conforme destacado no Quadro 4, seguinte.

Quadro 4 – Construção amostral não probabilística intencional

Tipo de construção da amostra	Características	Aplicabilidade	Aspectos desfavoráveis
Intencional	Pró Atividade, propositividade, assertividade na seleção de informantes chaves	Quando se tem vivência ou algum conhecimento sobre os participantes por meio observacional ou experiencial em campo (aculturação)	Baixa receptividade dos participantes, Questões institucionais que impeçam aculturação a ou ambientação inicial do pesquisador

Fonte: Campos (2022, p. 415) com adaptações pela autora (2025).

Os dados empíricos foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas (constante no apêndice) com duas professoras alfabetizadoras (identificadas neste texto como Professora A e Professora B, para fins de anonimização). As entrevistas foram transcritas e incorporadas ao corpus, sendo analisadas com foco em trechos que mencionam diretamente políticas públicas/programas de alfabetização, seus efeitos percebidos e as repercussões sobre o trabalho docente, especialmente nos eixos de formação e avaliação.

A pesquisa foi realizada de acordo com os preceitos éticos — Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016 — sendo o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UnB). Ademais, foi atendido o que está regulamentado pelo Memorando Circular Nº 38/2023 (SEE/Eape), que estabelece os critérios necessários para a presença do pesquisador no âmbito escolar.

A análise dos dados foi conduzida pela técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2011), definida pela autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47).

A referida técnica apresenta as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e inferência interpretativa. O material foi codificado a partir de dois eixos analíticos: 1) concepções de alfabetização e disputas epistemológicas considerando as políticas de formação docente e indução de práticas; e 2) avaliação, metas e performatividade — com atenção à regulação por números e aos mecanismos de monitoramento.

Gaskell (2002, p. 65) afirma que a pesquisa qualitativa

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo da metodologia qualitativa é oferecer uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Hoffman-Câmara (2013, p. 181), por sua vez, sublinha que a compreensão na visão dos sujeitos da pesquisa é peculiar ao método qualitativo quando o ensejo é “o fornecimento de uma descrição detalhada do objeto investigado, considerando um meio social específico”. Ademais, considera importante esclarecer qual o entendimento que se tem sobre as concepções, enquanto um construto capaz de informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno e qual o conceito de política pública foi adotado no estudo, o que será discutido a seguir.

Matos (2016, p. 24) apresenta o conceito de concepção associado às representações, conforme destacado abaixo:

[Concepções são] representações mentais, sistemas complexos de explicação (WHITE, 1994). [...] rede complexa de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – em seu sentido valorativo” (PERDIGÃO, 2002, p. 268). A) Filosofia clássica (Descartes): por oposição à imaginação, intelecção, isto é, operação intelectual, que se relaciona com o entendimento. B) Psicologia: operação pela qual o espírito forma um conceito. C) Psicologia: fase primeira do ato voluntário (concepção do objetivo)” (RUSS, 1994, p. 45). Operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou ideia geral. É também chamada hoje em dia de conceitualização. Na psicologia clássica, é o primeiro momento do ato voluntário: aí o espírito concebe a meta a ser alcançada.

Considerando as definições constantes no excerto acima, onde as concepções podem ser entendidas como representações, doravante se buscará explicitar a ideia de representações, utilizando, para tal, a abordagem de Roger Chartier (1990), uma vez que este autor entende as representações como imbricadas às práticas e apropriação dos sujeitos. Na perspectiva deste autor, as representações, de forma geral, são entendidas como modo de perceber de que forma o mundo social é organizado, são “estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o objeto presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível” (Chartier, 1990, p. 19).

O conceito de representações sociais em Chartir (1990) aparece imbricado a um segundo conceito, que é o de “apropriação”, considerado pelo autor como de natureza ambivalente, onde há espaço para significar e ressignificar o legado cultural. Assim, as representações são tanto coletivas, como defendia Durkheim, como também contemporizam peculiaridades sócio-

históricas, possibilitando o protagonismo do sujeito, ou seja, prevê espaço onde o sujeito dá o seu significado. Nesse sentido, a *apropriação* mescla tanto o controle quanto a invenção, a partir dos quais há a possibilidade da imposição de um sentido único, perspectiva defendida por outros autores tal como existe na perspectiva chartieriana, em que considera-se a possibilidade da produção de novos sentidos. Dessa forma, as apropriações devem ser vistas como os diferentes processos através dos quais “é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (Chartier, 1990, p. 24).

Partindo de tal pressuposto, os sujeitos produtores e receptores de cultura circulam entre os polos de práticas e representações. Assim, Chartier (1990) pontua que é fundamental identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, cruzam-se e se imbricam diferentes formas culturais, vistas como construção de sentido.

Para interpretar as políticas públicas e seus efeitos, adota-se como lente a abordagem do “ciclo de políticas” proposta por Ball e Bowe (1992) e sistematizada no debate brasileiro por Mainardes (2006). Nessa perspectiva, a política educacional é compreendida como processo, e não como simples implementação linear: envolve diferentes contextos (de influência, de produção do texto e da prática), nos quais os textos são interpretados, traduzidos e, muitas vezes, recriados no cotidiano escolar (Mainardes, 2006). A abordagem enfatiza a necessidade de articular dimensões macro e micro, reconhecendo a complexidade e o caráter controverso das políticas educacionais, bem como a agência dos profissionais no nível local (Mainardes, 2006).

Na perspectiva dos britânicos Stephen Ball, Maguirre e Braun (2016, p. 13), as políticas públicas são concebidas como:

[...] textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.

Desse ponto de vista, para conhecer de fato uma política pública de educação, faz-se necessário observar os efeitos dela no âmbito mesmo dos sujeitos que dão significados a elas. Ball e Bowe (1992) ressaltam que o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas no projeto original. Para esses autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro do que denominam como “arena” (contexto da prática), conforme o excerto abaixo busca evidenciar:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Ball; Bowe, 1992, p. 22).

O ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) não é uma cadeia linear, mas um esquema de contextos inter-relacionados que rompe com a ideia tradicional de etapas sequenciais. Diferente do modelo clássico de gestão pública (agenda, formulação, implementação), a abordagem de Ball e Bowe (1992) propõe três contextos principais que funcionam de forma cíclica e simultânea: contexto de influência, de produção de textos e da prática, nos quais os discursos políticos começam a ser construídos.

O contexto de influência é o espaço de disputa de interesses nos quais grupos de pressão e especialistas definem as diretrizes e "causas" que devem ser priorizadas. O contexto da produção de textos refere-se à tradução dessas influências em documentos oficiais, leis e diretrizes curriculares. Embora o texto busque controlar o significado da política, ele é frequentemente ambíguo ou contraditório devido aos compromissos feitos durante sua escrita. Já o contexto da prática é quando a política é efetivamente "atuada" (em vez de apenas implementada). Nas escolas e salas de aula, os profissionais interpretam e recriam os textos com base em suas próprias realidades, valores e experiências, transformando a política original. Essa perspectiva enfatiza que a política não é algo pronto que "desce" para a base, mas um processo de constante resignificação.

No presente estudo, o ciclo de políticas é mobilizado de forma pontual, sobretudo como operador analítico para: a) localizar influências e discursos que configuram a política; b) descrever como o texto normativo estrutura metas, avaliações e dispositivos de formação; e, c) interpretar tensões entre o prescrito (documentos e programas) e o realizado (práticas de ensino e percepções docentes).

4 PROCESSO HISTÓRICO, ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Refletir e buscar compreender as políticas públicas de alfabetização no recorte temporal deste estudo não foi um movimento simples, tanto pelo largo intervalo histórico abrangido quanto pelo fato de o próprio objeto — as concepções de alfabetização — ser particularmente sensível a impactos de diferentes naturezas (teóricas, curriculares, avaliativas, gerenciais e político-ideológicas) até materializar-se, com maior ou menor tensão, nas práticas de ensino do professor alfabetizador. Nesse percurso, tornou-se necessário “desnaturalizar” o que, em certos momentos, aparece como consenso técnico, pois, como lembra Mortatti (2010), decisões teórico-epistemológicas e técnicas são também decisões políticas e se concretizam, de modo decisivo, na relação de ensino-aprendizagem que se estabelece na sala de aula.

A partir da década de 1990 — marco que coincide, no plano internacional, com o Ano Internacional da Alfabetização e com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien —, a alfabetização passa a ser recolocada no centro das agendas educacionais, com reconfigurações conceituais e políticas. Maciel (2014, p. 117-118) observa que, nesse contexto, “uma nova definição de alfabetização” se difunde internacionalmente, associando-a não apenas à decifração do código escrito, mas à produção, interpretação e uso social de materiais escritos em diferentes contextos. Esse reposicionamento ajuda a compreender por que, nos anos de 1990, o debate sobre a aquisição inicial da leitura e da escrita pela criança assume centralidade na distinção e na articulação entre alfabetização e letramento, sobretudo diante da persistência histórica do fracasso escolar em alfabetizar — que, segundo Maciel (2014), se torna preocupação prioritária no país a partir dessa década.

No âmbito das pesquisas em políticas educacionais, Oliveira e Botler (2021) mapeiam produções acadêmicas que tomam as políticas públicas de alfabetização como objeto, a partir de levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores “políticas públicas” e “alfabetização”, no recorte 2010 - 2018 (Oliveira; Botler, 2021). As autoras identificaram 12 teses e 50 dissertações (62 produções) e observaram a presença recorrente do PNAIC (17 trabalhos) e das avaliações externas, com destaque para a Provinha Brasil (12 trabalhos) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (4 trabalhos), além de outras avaliações nacionais e municipais (Oliveira; Botler, 2021). Ao discutirem o tratamento conceitual de alfabetização nessas pesquisas, retomam a distinção entre alfabetização em sentido stricto e em sentido lato, destacando que a concepção ampliada, articulada ao letramento, tem sido mobilizada para além da aprendizagem do SEA, incorporando práticas e funções sociais da leitura e da escrita (Oliveira; Botler, 2021).

No conjunto examinado, a concepção ampliada predomina: as autoras apontam que, entre 60 trabalhos, 29 assumem uma compreensão ampla de alfabetização; ao passo que apenas dois trabalhos adotam um entendimento restrito, centrado na dimensão metodológica (Oliveira; Botler, 2021). Elas registram, ainda, que 18 trabalhos não apresentam debate teórico consistente sobre alfabetização, limitando-se à descrição do tema (Oliveira; Botler, 2021), o que sinaliza fragilidades na explicitação dos fundamentos conceituais mesmo no campo acadêmico. Em síntese, Oliveira e Botler (2021) indicam que a democratização da aquisição da linguagem escrita não se esgota em método ou técnica e requer atenção ao âmbito local, compreendido como espaço complexo de atores e mediações que afetam os processos concretos de alfabetização. As conclusões dessas autoras convergem para a necessidade de incorporar, de modo sistemático, o contexto micro nas pesquisas sobre políticas públicas, especialmente no campo da alfabetização. A centralidade exclusiva do nível macro tende a invisibilizar os modos como as políticas são vividas, interpretadas e ressignificadas no interior da prática escolar.

O referencial adotado no presente estudo dialoga com esses apontamentos: as contribuições de Chartier, ao enfatizar representações e apropriações sociais (Chartier, 1990), articuladas à abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe e Ball (1992), sustentam a compreensão de que professores e demais sujeitos não atuam como meros leitores/executores do prescrito, mas ocupam posições específicas diante de textos/normativas, reinterpretando-os conforme trajetórias, experiências e condições de trabalho. Essa compreensão sustenta a decisão metodológica de articular a análise documental aos dados empíricos, inserindo as vozes das professoras alfabetizadoras no exame das políticas “em ação” (Chartier, 1990; Bowe; Ball, 1992).

O problema do fracasso escolar — frequentemente articulado às dificuldades de alfabetização — por muito tempo foi explicado por chaves de culpabilização da criança, da família e do contexto de origem das classes populares. Estudos críticos deslocaram esse foco para a própria instituição escolar, contribuindo para compreender o fracasso como produção histórica e social, e não como dado natural. Ao interpretar os estudos de Patto (1990), sobre o fracasso escolar, Paulilo (2017) destaca que tal fracasso não existe fora das categorias de percepção/classificação e fora dos dispositivos que o estabelecem, dimensionam e localizam. Em termos analíticos, isso implica reconhecer que o conceito referido se reconfigura quando mudam regimes de avaliação, indicadores, expectativas curriculares e discursos sobre responsabilidade e eficácia (Paulilo, 2017).

Nessa mesma direção, Faria e Ribeiro (2024) destacam que políticas de alfabetização pós-anos 1980 se materializam em documentos e programas oficiais sob diferentes (re)configurações, e que se torna cada vez mais recorrente a associação entre atuação/formação do professor e resultados de aprendizagem e não aprendizagem — movimento que retroalimenta a proposição de programas planejados especialmente para o professor alfabetizador.

No recorte temporal deste estudo, observa-se que políticas públicas voltadas à alfabetização funcionam, reiteradamente, como manifestação do Estado para enfrentar o fracasso escolar nos anos iniciais, sedimentando-se, em grande medida, nos eixos: aceleração da aprendizagem (com vistas a corrigir distorções idade-série decorrentes de reprovações), organização por ciclos (ampliação do período previsto para alfabetização), reformas curriculares (DCNs, PCNs, BNCC), programas de formação continuada (PCNs em Ação; PROFA; Pró-Letramento; PNAIC etc.), reformulação de livros didáticos e políticas de avaliação, além da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, conforme a Lei nº 11.274/2006, entre outras ações associadas à implementação da LDB nº 9.394/1996 (Gontijo, 2023).

No escopo da presente pesquisa, serão abordadas políticas com potencial de repercutir diretamente sobre as práticas de ensino do professor alfabetizador. Para isso, foi realizado levantamento documental em sites oficiais do governo federal (MEC/Inep), visando consultar dados primários constantes nos textos das políticas e normativos e, assim, elaborar uma linha do tempo em ordem cronológica. Essa sistematização destaca data, objetivos, concepção explícita/implícita de alfabetização e dispositivos de regulação/avaliação mobilizados por cada política/normativa (Mortatti, 2010).

Quadro 3 – Linha do tempo das políticas públicas de alfabetização

(Continua)

Ano/Política/ Documento	Objetivo	Concepção explícita/implícita
1988 - Constituição Federal (CF/1988)	Estabelece o direito à educação; prevê a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (Art. 214).	Não explícita concepção de alfabetização; define-a como direito e finalidade Pública (alfabetização Como condição de cidadania).
1996 - LDB (Lei nº 9.394/1996)	Define o Ensino Fundamental (EF) como formação básica do cidadão, incluindo o “pleno domínio da leitura e da escrita” (Art. 32).	Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 3º, Inciso III)
1997 - PCNs (Língua Portuguesa, 1º–4º ano)	Orientar as práticas de ensino; inserir a alfabetização no processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa.	Explícita: alfabetização articulada ao uso social da língua escrita (práticas de leitura/escrita), com ruptura em relação a modelos centrados apenas na codificação
1999 - PCNs em Ação / (Alfabetização)	Viabilizar/induzir a implementação dos PCNs por meio de formação continuada e materiais de apoio.	Explícita/derivada: reafirma concepção dos PCNs.
2001- 2003 PROFA (MEC/SEF, 2001)	Formação continuada para qualificar práticas de alfabetização e enfrentar o fracasso escolar nos anos iniciais.	Explícita: alfabetização como construção conceitual, com reflexão sobre regularidades do SEA (Brasil, 2001).
2005 - Pró-Letramento (MEC)	Formação continuada (Língua Portuguesa e Matemática) para docentes dos anos iniciais, com foco no aprimoramento da prática pedagógica.	Explícita: alfabetização vinculada ao letramento (práticas sociais de leitura/escrita) e ao trabalho com gêneros textuais; reforça necessidade de sistematização do SEA em contextos de uso.
DCNs para o EF de 9 anos – Resolução CNE/CEB nº 7/2010)	Orientar o EF de 9 anos; define os três anos iniciais como bloco/ciclo e faz referências à “alfabetização e ao letramento” (Brasil, 2010).	Explícita: alfabetização e letramento como direitos a serem assegurados no ciclo inicial; concepção de processo contínuo.
2012 – 2017 PNAIC (Portaria MEC nº 867/2012)	Garantir alfabetização até o final do 3º ano; ofertar formação continuada, materiais, acompanhamento e avaliação.	Explícita: alfabetizar na perspectiva do letramento, com atividades de reflexão sobre o SEA e práticas sociais de leitura/escrita (Brasil, 2012).
2013 – Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA	Aferir desempenho em leitura, escrita e matemática ao final do 3º ano do EF (rede pública).	Concepção implícita: alfabetização operacionalizada como proficiência em escala/níveis; define “ser alfabetizado” por desempenho mensurado.
2014 – 2024 PNE II (Lei nº 13.005/2014) – Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF; orienta estratégias e metas intermediárias.	Pouco explícita: reforça meta/idade; concepção aparece por desenho de metas e estratégias, não por definição conceitual detalhada.
2017 – BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017)	Definir aprendizagens essenciais; fixa a alfabetização como foco nos dois primeiros anos do EF, articulada a práticas de linguagem.	Explícita, com tensão interna: articula SEA e letramentos (Brasil, 2017), mas adota linguagem de “codificar/decodificar” e ênfase em consciência fonológica e relações grafofônicas (Brasil, 2017).
2018 - Programa Mais Alfabetização (Portaria MEC nº 142/2018)	Apoiar 1º e 2º anos do EF com foco em leitura, escrita e matemática; resposta a baixos resultados (ANA); prevê assistentes e acompanhamento.	Concepção implícita: alfabetização como desempenho a ser elevado no curto prazo; ênfase em habilidades mensuráveis.

Quadro 3 – Linha do tempo das políticas públicas de alfabetização

(Conclusão)

Ano/Política/ Documento	Objetivo	Concepção explícita/implícita
2019 – Política Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto nº 9.765/2019); Revogada pelo Dec. nº 11.556 de 12/06/2023.	Elevar índices de alfabetização com base em “evidências científicas”; orientar ações nacionais para alfabetização.	Explícita (restrita): alfabetização como ensino de habilidades de leitura/escrita em sistema alfabético, com centralidade em consciência fonêmica e instrução fônica. (Brasil, 2019, p. 18).
2020 – Programa Tempo de Aprender (desdobramento da PNA)	Fortalecer formação, materiais, gestão e acompanhamento da alfabetização; difundir “boas práticas” alinhadas à PNA.	Explícita/derivada: alinha-se à ciência cognitiva da leitura e à instrução sistemática do código; prioriza habilidades e rotinas de ensino.
2023 – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (2023)	Garantir alfabetização na idade certa (até 2º ano); cooperação federativa; formação, materiais e avaliação diagnóstica.	Concepção declarada, porém híbrida: retoma base da BNCC e discurso de alfabetização e letramento, mantendo centralidade de metas e evidências.
2024 - Alfaetrando/SEE DF (DF) – implementação local articulada ao CNCA	Formação continuada e organização do ensino/avaliação da alfabetização no DF, com exigências de registros e acompanhamento.	Concepção declarada: alfabetizar letrando (nome e materiais); na prática, tensiona-se pela carga avaliativa e por prescrições de rotinas (Entrevistas A e B – dados empíricos).

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em documentos oficiais e literatura analisada.

A linha do tempo acima evidencia, portanto, não apenas a densificação normativa e programática das políticas federais, mas também a crescente centralidade dos dispositivos de avaliação e de monitoramento como forma de regulação do trabalho pedagógico — movimento que, em Mortatti (2010), aparece associado à necessidade de analisar políticas públicas considerando suas disputas e concretizações no nível didático-pedagógico. Ao mesmo tempo, quando se observa a trajetória de reformas e programas, torna-se difícil separar a dimensão “pedagógica” da dimensão “política” do Estado, sobretudo porque a configuração contemporânea das políticas educacionais no Brasil se organiza sob redefinições do papel estatal e sob reconfigurações das fronteiras entre o público e o privado (Peroni, 2021; Peroni; Caetano, 2012).

É justamente nesse ponto que a discussão sobre público-privado se torna analiticamente decisiva para compreender as concepções de alfabetização que chegam à escola. Peroni (2021) argumenta que, embora o Estado siga responsável pelo acesso e até amplie matrículas públicas, o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola tem sido cada vez mais determinado por

instituições privadas que introduzem lógica mercantil, assumindo direção de processos e, por vezes, também a execução por meio de formação, avaliação própria e monitoramento. Em convergência, a autora sustenta que as mudanças na política educacional podem se orientar ora na direção dos direitos, ora na direção da lógica mercantil, a depender da correlação de forças e dos projetos em disputa, e destaca que o “privado/mercado” se materializa por meio de diferentes sujeitos, instituições e grupos que disputam poder, concepções de educação e de sociedade (Peroni, 2021).

Essa reconfiguração das fronteiras público-privado, analisada por Peroni (2021), dialoga com a leitura de Mortatti (2010) sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados no campo da alfabetização. Mortatti (2010) aponta que, no chamado “quarto momento” das políticas de alfabetização, a partir da década de 1980, a história recente é atravessada por novas disputas e por propostas didático-pedagógicas que se apresentam como respostas ao fracasso escolar, muitas vezes sob a forma de modelos e programas com forte capacidade de indução sobre o cotidiano da sala de aula. A autora lembra, ainda, que a década de 1990 intensificou os processos vinculados à reforma do Estado e à chamada “Terceira Via”, com impactos nas políticas sociais e na redefinição de responsabilidades, o que repercute também na educação básica (Mortatti, 2010).

No campo específico da alfabetização, esse arranjo público-privado se articula de maneira particularmente sensível porque a alfabetização se constitui como objeto privilegiado de regulação por resultados. Mortatti (2013) observa que, já no contexto da “Década da Alfabetização” (2003–2012), o governo federal adere a compromissos com organismos multilaterais e pactua responsabilidades em torno de metas, ao mesmo tempo em que promove ações envolvendo setor privado, ONGs e fundações para atuar em políticas sociais — dinâmica que se projeta na educação e na alfabetização. No mesmo período, intensificaram-se avaliações e iniciativas privadas de monitoramento, como o Movimento Todos Pela Educação, que criou a Prova ABC (2011), voltada a aferir a alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, reforçando a centralidade de indicadores e resultados no debate público (Mortatti, 2013; Maciel, 2014).

Em termos de, “como” essas redefinições chegam à escola, as análises de Peroni (2013) em apresentação no VII Congresso Brasileiro de Alfabetização (VII CONBALF), ocorrido em 2025, ajudam a compreender a passagem da privatização como mera alteração de propriedade para uma privatização “por dentro” dos processos pedagógicos e de gestão. No texto publicado em Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Peroni (2013) destaca que as relações entre público e privado se manifestam tanto pela alteração de propriedade (público não estatal)

quanto, de modo decisivo, pela reorganização de processos educacionais sob lógica de mercado mesmo quando a propriedade permanece estatal. Em pesquisa sobre parcerias, a autora evidencia, ainda, que programas induzidos por fundações e institutos podem reduzir a autonomia docente, ao controlar conteúdo pedagógico, planejamento e avaliação, “a serem seguidos pelo professor” (Peroni, 2013, p. 11).

No caso do Instituto Ayrton Senna (IAS), Peroni e Caetano (2012) mostram que a lógica do “quase-mercado” mantém a propriedade estatal, mas orientam o setor público pela crença de que o mercado é mais eficiente e produtivo; por isso, quando instituições do terceiro setor pretendem “qualificar” o serviço público, a noção de qualidade não é neutra, expressando concepções de sociedade em disputa (Peroni; Caetano, 2012). As autoras também evidenciam que o IAS atua por meio de programas e redes de relações, envolvendo empresas e organizações, e ofertando iniciativas como Se Liga, Acelera Brasil e Gestão Nota 10, que incidem sobre sistemas públicos e sobre o funcionamento da escola (Peroni; Caetano, 2012).

Essa configuração público-privada impacta diretamente as concepções de alfabetização porque reforça uma racionalidade de gestão por metas e desempenho que tende a estreitar aquilo que conta como “alfabetizar” e a comprimir o tempo escolar destinado ao processo. Como Peroni (2021) e Peroni e Caetano (2012) indicam, quando instituições privadas passam a definir conteúdos pedagógicos e de gestão e a operar com formação, monitoramento e avaliação, instala-se uma forma de regulação que favorece intervenções padronizadas e comparáveis, em geral mais compatíveis com definições restritas e mensuráveis do que com concepções ampliadas e processuais. Esse movimento ajuda a interpretar, no plano das políticas federais, a transição de um ciclo de alfabetização de três anos (como no PNAIC, articulado à alfabetização até os 8 anos) para a fixação do foco nos dois primeiros anos na BNCC e, posteriormente, para políticas que recuperam a centralidade do método e do ensino do código, como a PNA e o Tempo de Aprender (Mortatti, 2013; Brasil, 2017; Brasil, 2019).

Do ponto de vista da disputa metodológica e conceitual, Mortatti (2019, p. 26-27) é incisiva ao afirmar que a PNA integra um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador e que sua centralidade na “querela dos métodos” se vincula a um “pensamento único” que busca impor uma orientação metodológica. A autora caracteriza a PNA como política autoritária e antidemocrática, associando-a a uma lógica de intervenção máxima e de controle do trabalho docente, ao mesmo tempo em que aponta a potencial convergência com interesses de mercado ligados a consultorias, assessorias, editoras e organizações do setor educacional (Mortatti, 2019). Nessa direção, a política deixa de ser compreendida apenas como um texto normativo voltado à melhoria da alfabetização e passa a ser analisada como parte de

um movimento mais amplo de regulação da escola pública, em que a definição do que conta como alfabetizar, do que deve ser ensinado e de como esse ensino deve ser conduzido se torna objeto de disputa entre diferentes projetos de educação.

É nesse quadro de disputas que Oliveira-Mendes (2024) aprofunda a análise, ao examinar as concepções de alfabetização e letramento presentes na BNCC e na PNA. Sua leitura mostra que não se trata apenas de alternância entre programas ou de mudanças terminológicas, mas de uma inflexão epistemológica no modo de conceber a aprendizagem da língua escrita. Segundo a autora, embora a BNCC mantenha referências a uma perspectiva discursiva de linguagem, o tratamento da alfabetização tende a enfatizar o ensino do código e a mecânica da leitura, simplificando a complexidade do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Já na PNA, esse deslocamento se explicita de maneira ainda mais contundente pela centralidade atribuída à ciência cognitiva da leitura, pela retomada da instrução fônica sistemática e pela substituição do conceito de letramento pela noção de literacia. Para Oliveira-Mendes, tal movimento representa uma ruptura com avanços teórico-epistemológicos e didáticos construídos no campo da alfabetização, configurando um “apagão histórico-epistemológico-didático”.

Em contraste com essa perspectiva crítica, Oliveira (2005) representa uma vertente teórica que, já no início deste século, defendia referenciais mais próximos daqueles que viriam a ganhar espaço nas políticas curriculares recentes. Em sua formulação, as competências centrais da alfabetização concentram-se na decodificação e na fluência, entendidas como aprendizagens nucleares, ensináveis em um intervalo relativamente delimitado — de um a três anos — e passíveis de avaliação precisa por instrumentos específicos (Oliveira, 2005). Trata-se, portanto, de uma compreensão de alfabetização mais circunscrita, orientada por habilidades observáveis e mensuráveis, afinada com uma concepção de ensino em que o progresso do aluno pode ser monitorado por descritores objetivos de desempenho. É justamente esse horizonte teórico, criticado por Mortatti (2019) e Oliveira-Mendes (2024), que reaparece parcialmente na BNCC (2017), ao enfatizar a mecânica da leitura e a lógica de codificação/decodificação, e de forma mais assertiva na PNA (2019), ao privilegiar a instrução fônica sistemática, a centralidade da fluência e a possibilidade de aferição do processo por indicadores padronizados.

Nessa perspectiva, tais formulações interessam menos como continuidade das análises críticas anteriormente apresentadas do que como evidência de que os referenciais posteriormente incorporados às políticas públicas não surgem de modo abrupto. Ao contrário, já circulavam no campo educacional e disputavam legitimidade muito antes de sua consolidação em documentos normativos nacionais. Por isso, a aproximação entre essas formulações e a

lógica da avaliação padronizada não é acidental: ao reduzir a alfabetização a habilidades específicas, tais concepções se ajustam mais facilmente a matrizes de mensuração, a mecanismos de responsabilização e a modelos de gestão por resultados (Oliveira, 2005; Peroni; Caetano, 2012). Sob esse prisma, o debate sobre avaliação e performatividade não aparece como dimensão externa às políticas de alfabetização, mas como desdobramento coerente de uma determinada concepção de ensino, aprendizagem e regulação do trabalho docente.

Essa inflexão torna-se ainda mais visível quando se observam os recortes temporais atribuídos ao processo de alfabetização nas políticas educacionais. Os estudos de Maciel (2014) mostram diferentes delimitações para esse tempo pedagógico. A autora assinala que o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) previa dois anos, ao passo que, posteriormente, consolidou-se a ideia de um ciclo de três anos em políticas como o PNAIC, em consonância com a meta de alfabetização até o final do 3º ano, aos oito anos de idade (Maciel, 2014; Mortatti, 2013). Assim, quando políticas como a BNCC passam a fixar a alfabetização nos dois primeiros anos, observa-se o recrudescimento de uma agenda que tende a encurtar temporalmente o processo e a reforçar a centralidade de habilidades mais diretamente mensuráveis, em tensão com concepções ampliadas de alfabetização, articuladas ao letramento e compreendidas como processo mais dilatado e socialmente situado (Soares, 2004; Brasil, 2017).

Diante desse quadro, o presente estudo parte do entendimento de que compreender as políticas públicas de alfabetização exige examinar, de forma articulada, tanto os textos oficiais e seus dispositivos de regulação — metas, avaliações, formações e materiais — quanto as apropriações e recontextualizações produzidas no cotidiano escolar. No primeiro plano, importa compreender como determinadas concepções de alfabetização são formalizadas e induzidas nos documentos oficiais; no segundo, interessa analisar como essas prescrições se convertem em práticas, rotinas, pressões e também em possibilidades de reinvenção. Afinal, como sublinha Mortatti (2010), é na relação específica entre professor e alunos que se manifestam concretamente as disputas entre projetos políticos configuradas nas políticas públicas. É também nesse terreno que as professoras alfabetizadoras, longe de serem executoras automáticas do prescrito, interpretam, negociam e reconstroem o que chega à escola (Chartier, 1990; Bowe; Ball, 1992).

Assim, busca-se sustentar a análise das políticas públicas de alfabetização sob dois eixos articulados: de um lado, a alfabetização como campo de disputas epistemológicas, conceituais e metodológicas, no qual se tensionam concepções de sujeito, linguagem e aprendizagem; de outro, as políticas educacionais como dispositivos de indução, regulação e responsabilização, cujos efeitos incidem sobre o trabalho do professor alfabetizador e sobre as práticas de ensino.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO POR EIXOS

A seguir, desenvolvo a análise por eixos, articulando documentos oficiais, literatura acadêmica e dados empíricos (entrevistas). A estratégia busca explicitar continuidades, rupturas e disputas conceituais, bem como compreender como dispositivos de formação e avaliação conformam o trabalho docente e as práticas de alfabetização.

5.1 Eixo analítico 1 – Concepções de alfabetização e disputas epistemológico-conceituais

Este eixo analítico tem como propósito identificar e analisar as concepções de alfabetização presentes nos documentos oficiais e nas políticas públicas federais implementadas no período de 1988 a 2023, considerando continuidades, rupturas e disputas que atravessam o campo. Parte-se do entendimento de que a presença de determinadas formulações nos textos normativos não assegura, por si só, uma tradução linear na cultura escolar, uma vez que as políticas se contextualizam em diferentes escalas e são atravessadas por disputas de sentidos.

Desde a Constituição Federal de 1988, observa-se a consolidação de um arranjo jurídico-institucional que vincula educação à democratização de direitos. Na LDB (Lei nº 9.394/1996), explicita-se entre os princípios da educação nacional o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996, art. 3º, III). Esse marco contribui para compreender por que, nas políticas de alfabetização das décadas seguintes, coexistem orientações diversas, nem sempre convergentes entre si.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries), publicados em 1997, a alfabetização é situada como parte de um processo mais amplo de aprendizagem da língua, voltado à constituição do aluno como “competente usuário da linguagem” e à participação em práticas sociais de leitura e escrita (Brasil, 1997, p. 21). Nesse entendimento, a apropriação do sistema alfabético não é tratada como um fim em si, mas como condição de acesso à cultura escrita, em articulação com o trabalho com textos e gêneros.

Ao mesmo tempo, os PCNs enfatizam que tal inserção não se realiza por mera exposição: a aprendizagem da escrita não é espontânea e requer situações didáticas planejadas que promovam reflexão sobre a linguagem e sobre o sistema de escrita (Brasil, 1997). O documento registra, ainda, o deslocamento que marcou o debate educacional desde o início dos anos 1980, com passagem de uma ênfase em “como se ensina” para a preocupação com “como se aprende” (Brasil, 1997, p. 15). No entanto, os próprios PCNs alertam para leituras equivocadas dessa inflexão, sobretudo quando a noção de construção do conhecimento é

interpretada de forma espontaneísta, esvaziando a função do professor e confundindo intervenção pedagógica com “omissão” (Brasil, 1997).

Embora o texto apresente menções ao Sistema de Escrita Alfabética e a abordagens de reflexão sobre a linguagem (Brasil, 1997), essas noções aparecem de modo pouco desenvolvido, o que pode gerar ambiguidades na apropriação por professores e redes. Em contrapartida, o documento também reafirma que a alfabetização envolve aprender aspectos notacionais — como o princípio alfabético e convenções ortográficas — no interior do processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita (Brasil, 1997). Em síntese, a concepção veiculada pelos PCNs combina: a) inserção em práticas sociais de leitura e escrita e (b) necessidade de ensino intencional do funcionamento do sistema de escrita, buscando evitar tanto a redução da alfabetização à codificação mecânica quanto sua diluição em práticas de uso sem sistematização do SEA.

Ainda que a formação docente seja analisada com maior detalhamento no Eixo 2, aqui ela é retomada na medida em que explicita concepções de alfabetização e opera como mediação de circulação/indução das orientações oficiais. Com vistas a viabilizar a implementação das diretrizes curriculares, o MEC desenvolveu ações de formação continuada, como os PCNs em Ação/Parâmetros em Ação, enfatizando a circulação do documento e a discussão de práticas pedagógicas no interior das redes de ensino. Esse movimento antecipa um padrão que se intensifica nas políticas posteriores: a articulação entre diretrizes curriculares, formação continuada e indução federativa de práticas (Pessoa *et al.*, 2022).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001, aprofunda a matriz construtivista ao tomar a psicogênese da língua escrita como referência e definir a alfabetização como processo de construção conceitual sobre a escrita e seu funcionamento. O desenho formativo enfatiza situações-problema, uso de textos e reflexão sistemática sobre regularidades do sistema de escrita (Brasil, 2001). Na pesquisa empírica de Machado, a autora identifica que o PROFA oportunizou reflexão, mas não garantiu, de modo direto, mudanças na prática docente (Machado, 2007). Schermack (2023) também observa que a formação atingiu parcialmente seu objetivo: mesmo quando os professores demonstram conhecimento da perspectiva construtivista, podem manter práticas ancoradas em referenciais anteriores, sinalizando efeitos formativos parciais.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010), estabelece-se metas relacionadas à universalização da alfabetização, sem explicitação conceitual consistente. Lima *et al.* (2018) critica a proliferação de objetivos e metas e destaca fragilidades de organização e articulação interna do documento, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão.

Essa característica é relevante para este eixo porque evidencia que, em determinados momentos, a alfabetização se estrutura mais por metas do que por definição pedagógica explicitada.

Em 2003, o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER) mantém o foco na formação continuada e, no recorte apresentado por Schermack (2023), opera em perspectiva híbrida ao combinar trabalho com leitura por meio de gêneros textuais e ênfase em componentes linguísticos, como a consciência fonológica. Já o Pró-Letramento, lançado em 2005 e com materiais publicados posteriormente, consolida uma concepção que articula alfabetização e letramento, organizando capacidades a serem desenvolvidas no ciclo inicial e reafirmando a necessidade de sistematização do SEA em contextos de uso (Brasil, 2008).

A partir de 2007, observa-se a intensificação da lógica “idade/meta/resultado” no plano federal. A implantação do Plano de Metas/Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) fortalece a regulação por indicadores e avaliações em larga escala, reforçando a temporalização da alfabetização (alfabetizar “na idade certa”) e deslocando a concepção para um registro crescentemente mensurável e comparável (Mortatti, 2013; Fernandes, 2019). Nesse entendimento, a concepção aparece menos por definições didático-metodológicas explícitas e mais por efeitos normativos e avaliativos: a alfabetização passa a ser traduzida em metas de desempenho e prazos. Analiticamente, esse movimento é interpretado à luz do conceito de performatividade, entendido como modo de regulação que opera por comparação, exposição e julgamento, convertendo desempenhos em medidas de “qualidade” e “produtividade” (Ball, 2002).

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010), a alfabetização é situada como parte de um ciclo inicial (três anos) concebido como bloco pedagógico, articulado à continuidade curricular e à avaliação processual (Brasil, 2010). Ao reforçar a não retenção no ciclo, o documento afirma a alfabetização como processo e não como evento pontual, buscando evitar a lógica de reprovação precoce e reafirmando o caráter formativo do acompanhamento.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012, consolida a centralidade do ciclo de alfabetização em regime de colaboração e explicita a concepção de alfabetização “na perspectiva do letramento”, articulando apropriação do SEA e inserção em práticas sociais de leitura e escrita, mediadas por formação continuada, materiais didáticos e avaliações (Brasil, 2012, p. 20). Em avaliação do programa, Pereira (2022) aponta que, apesar de limitações e alterações no formato, houve avanços associados à prática docente e melhorias na alfabetização dos alunos.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reforça a meta de universalização da alfabetização e institucionaliza, na Meta 5, a exigência de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, combinando estratégias de metas, formação e avaliação (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018) reposiciona a alfabetização no interior de um currículo por competências: reafirma, no plano declarativo, a articulação entre SEA e práticas de letramentos (Brasil, 2018), mas explicita com maior ênfase habilidades linguístico-cognitivas (relações grafofônicas, consciência fonológica, fluência) e redefine o tempo previsto para a alfabetização, deslocando seu foco para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Essa redefinição tensiona normativas anteriores que concebiam o ciclo inicial como bloco de três anos.

No ano seguinte, o Programa Mais Alfabetização (2018) é instituído no contexto de intensificação do monitoramento dos resultados e de busca por respostas rápidas aos indicadores, ampliando dispositivos de apoio pedagógico no 1º e no 2º ano. A literatura aponta, contudo, que o programa reforça a centralidade das avaliações e do acompanhamento por metas, sem explicitar de modo consistente a concepção de alfabetização que o orienta (Faria; Ribeiro, 2024).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) marca inflexão conceitual ao assumir como base a Ciência Cognitiva da Leitura e ao conferir centralidade à instrução sistemática do código, à consciência fonêmica e à fluência. No decreto que institui a política, a alfabetização é definida em termos de ensino de habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, visando autonomia e compreensão (Brasil, 2019).

No contexto recente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023) retoma a cooperação federativa como estratégia de indução e reafirma o foco na alfabetização na idade prevista na BNCC, com objetivo de garantir o direito à alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental e com eixos de assistência técnica e financeira, formação, disponibilização de materiais e avaliação/monitoramento (Brasil, 2023). O documento também menciona prioridade para municípios em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixos indicadores (Brasil, 2023), o que intensifica a necessidade de acompanhamento sistemático do desempenho.

Como desdobramento no contexto local, o Distrito Federal institui, em 2024, o Programa de Alfabetização e Letramento – Alfaletando, em convergência com o CNCA e com a centralidade conferida à alfabetização. O normativo explicita princípios de orientação pedagógica e estabelece dispositivos de monitoramento e avaliação contínuos do processo de

alfabetização (Distrito Federal, 2024), prevendo acompanhamento por instrumentos internos e externos, inclusive com menção à avaliação de fluência leitora (Distrito Federal, 2024).

5.1.1 Síntese do percurso (1997–2024)

A leitura em sequência desses documentos evidencia continuidades e inflexões conceituais: de um horizonte em que alfabetização e letramento são concebidos de forma articulada (PCNs, programas formativos dos anos 2000, PNAIC) para um movimento de crescente centralidade das habilidades mensuráveis e da regulação por avaliações e metas (BNCC, Mais Alfabetização, PNA, CNCA). Ao mesmo tempo, a presença reiterada de programas de formação continuada indica a aposta recorrente do Estado na mudança das práticas docentes como estratégia privilegiada para enfrentar o fracasso na alfabetização, o que recoloca, no plano analítico, a necessidade de compreender como essas orientações são apropriadas, reinterpretadas e materializadas no cotidiano escolar.

Nos dados empíricos, o PNAIC é mencionado como referência formativa marcante. A Professora A atribui ao programa um lugar de virada em sua trajetória profissional, enfatizando o acesso a estudos, debates e materiais, bem como à repercussão sobre o modo de compreender “como a criança aprende” e sobre o papel docente:

Mas, assim, o PNAIC pra mim foi o divisor de águas. No início, o PNAIC me ajudou muito, porque eu, apesar de não ter tido uma formação tão focada em alfabetização, o PNAIC teve esse papel. [...] aí eu comecei a entender as etapas, o processo, como o aluno aprende, como a criança aprende, né? E também, assim, qual a nossa atuação nesse processo (Entrevista A, 2025).

O excerto evidencia um elemento-chave: a formação continuada, quando percebida como situada e dotada de mediações didático-pedagógicas, pode produzir deslocamentos na compreensão do processo de alfabetização e do papel docente — aspecto frequentemente apontado como lacuna histórica entre teoria e prática.

No ciclo mais recente, ligado à implementação do Alfaletando no Distrito Federal (em interface com a agenda do CNCA), a Professora B destaca participação marcada pela obrigatoriedade institucional e por baixa responsividade às demandas concretas da sala de aula, caracterizando o processo como repetitivo e cansativo:

No ano passado, eu participei. Então, esse ano eu fui realmente obrigada, porque tem essa coisa, assim, todo ano tem que ter. [...] O conteúdo é o mesmo, não tem muita coisa diferente. Então, eu achei repetitivo e bem cansativo também, né? Porque você vai fazer o mesmo curso que você fez o ano passado, e também é [sic] um trabalho a mais. Então, eu acho que seria mais interessante dar cursos com conteúdos diferentes [...] que seja mais prático mesmo, que seja pra ajudar o professor alfabetizador (Entrevista B, 2025).

A fala sugere que a efetividade formativa não depende apenas da oferta, mas de condições como atualização, pertinência didática e reconhecimento do tempo de trabalho docente. Ademais, no contexto de políticas orientadas por metas e monitoramento, a formação tende a se articular a exigências de registro e comprovação, produzindo tensões no “chão da escola” quando as rotinas avaliativas e administrativas se intensificam e competem com o tempo pedagógico (Melo, 2009).

5.2 Eixo analítico 2 – avaliação, metas e performatividade

O eixo de avaliação, metas e performatividade situa-se no coração da engrenagem contemporânea de regulação da alfabetização. Do ponto de vista das políticas públicas, avaliações em larga escala e indicadores de desempenho funcionam como dispositivos que orientam decisões, justificam programas e intensificam mecanismos de monitoramento do trabalho escolar. Faria e Ribeiro (2024) observam que a PNA (2019) retoma a erradicação do analfabetismo absoluto e funcional como finalidade, possivelmente relacionada aos resultados de avaliações externas e internas que seguem sendo considerados insatisfatórios.

Em termos analíticos, a categoria “fracasso escolar” reconfigura-se quando os regimes de avaliação se tornam centrais. Como enfatiza Paulilo (2017), trata-se de um fenômeno que depende de categorias de percepção/classificação e de dispositivos que o estabelecem, dimensionam e localizam. Assim, quando metas oficiais e escalas de alfabetização passam a definir, por exemplo, quem está ou não “alfabetizado”, intensifica-se uma lógica de responsabilização e de pressão por desempenho — frequentemente traduzida em rotinas de teste, registro e prestação de contas.

No contexto da prática, essa lógica é descrita pelas entrevistadas como aumento de volume de avaliações e de tarefas associadas ao registro em sistemas/plataformas. A Professora A, ao comentar a implementação do Alfaletando, associa o programa a uma rotina de avaliações frequentes, cobrança por prazos e dificuldades operacionais que impactam o trabalho docente:

Eu percebo que o Alfaletando, ele é um programa que tem muita avaliação. Então, a gente tá o tempo todo avaliando os alunos. [...] E aí a gente tem que enviar no prazo, e se não envia, a gente tem que justificar. [...] Aí você tem que tá o tempo todo inserindo dados no sistema. E às vezes o sistema não funciona (Entrevista A, 2025).

A Professora B reforça esse diagnóstico ao associar o programa às avaliações padronizadas aplicadas em quatro momentos do ano e ao lançamento de resultados no sistema, indicando que o dispositivo avaliativo não se limita à produção de dados, mas reorganiza tempos, prioridades e esforços do professor alfabetizador:

Eles vêm com aquelas provas padronizadas do [Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação] CAEd. No ano passado, foram quatro provas durante o ano, uma a cada bimestre. [...] A aplicação, quando vem, até vem de boa. Mas depois você tem que lançar no sistema. E o sistema é muito difícil de mexer, fica travando, você tem que colocar um por um. [...] E isso gera uma cobrança muito grande em cima do professor, porque tem que estar tudo lançado no prazo (Entrevista B, 2025).

Os excertos permitem problematizar a performatividade como modo de regulação do trabalho escolar: o “fazer” docente passa a ser progressivamente medido, acompanhado e comparado por indicadores, e a experiência cotidiana é atravessada por exigências de evidência/registro, prazos e justificativas. Nesse cenário, a política deixa de operar apenas como orientação pedagógica e passa a produzir efeitos organizacionais e subjetivos, redefinindo o que conta como “bom ensino” e o que conta como “resultado”.

Conforme esse eixo, a análise da PNA e do Programa Tempo de Aprender deve ser compreendida em articulação com o repertório de evidências e indicadores mobilizados para justificar a política. Mesmo quando o texto normativo afirma fundar-se em “evidências científicas”, a forma de institucionalização da evidência no cotidiano escolar tende a se materializar por meio de: 1) dispositivos formativos padronizados; 2) materiais estruturados; 3) rotinas de avaliação e monitoramento; e (iv) reconfiguração do ciclo temporal da alfabetização. A permanência de baixo desempenho em avaliações e a centralidade do monitoramento acabam por reforçar, na prática, uma agenda de regulação por números, em que o discurso de “melhoria de resultados” pode obscurecer dimensões sociais, culturais e discursivas da alfabetização.

5.2.1 Aplicação do eixo: Política Nacional de Alfabetização (2019) e Programa Tempo de Aprender

A análise do eixo avaliação, metas e performatividade pode ser aprofundada quando se observa o encadeamento recente de políticas que articulam diagnósticos de desempenho, metas de alfabetização e dispositivos de monitoramento. Após a reconfiguração do ciclo de alfabetização na BNCC (2017) e a criação do Programa Mais Alfabetização (2018), a política federal passa a operar com maior intensidade no terreno da intervenção direta e do acompanhamento de resultados — movimento que, segundo Fernandes e Colvero (2019), relaciona-se explicitamente aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e à intenção de atuar nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Faria e Ribeiro (2024) situam esse processo em um cenário de persistência de resultados considerados insatisfatórios e de sucessivas reformulações no campo da alfabetização, ressaltando que, nesse período, a PNA (2019) apresenta-se como política voltada a elevar índices de alfabetização com base em “evidências científicas”, ancorando-se na ciência cognitiva da leitura e em uma concepção de alfabetização centrada em habilidades.

Do ponto de vista da disputa epistemológica, Mortatti (2019, p. 27) interpreta a PNA como uma “guinada (ideo)metodológica, para trás e pela direita”. Ao problematizar sua arquitetura, a autora argumenta que o documento reabre, sob nova roupagem, uma perspectiva que tende a reduzir a alfabetização à relação ensino–aprendizagem da escrita como habilidade e a operar uma responsabilização do campo acadêmico e escolar, ao deslocar o foco para uma narrativa de suposto fracasso do “construtivismo” (Mortatti, 2019).

Teixeira e Silva (2021), ao examinarem o percurso de programas e documentos oficiais, destacam que a PNA explicita a instrução fônica sistemática como base para o ensino das relações grafonêmicas e sustenta que esse componente não deveria ser confundido com “método”, mas entendido como parte de uma abordagem considerada mais eficaz à luz das evidências que seleciona. Esse deslocamento reconfigura o léxico da alfabetização nas políticas públicas e amplia a centralidade de categorias como consciência fonêmica, decodificação e fluência, com efeitos diretos sobre o desenho da formação docente, dos materiais e das avaliações.

No plano da regulação por números, a vinculação entre concepção e avaliação é decisiva. Oliveira (2005), ao discutir avaliação em alfabetização, sustenta que qualquer teste ou matriz deve ser coerente com uma definição explícita do que se entende por alfabetização e com indicadores que permitam inferências válidas sobre o desempenho; nesse movimento,

crítica matrizes que, ao se apoiar em formulações mais amplas (como as dos PCNs), podem produzir medidas pouco precisas e resultados de difícil interpretação. Ao mesmo tempo, essa exigência de precisão tende a favorecer concepções mais “mensuráveis”, reforçando a centralidade do desempenho em avaliações e intensificando expectativas de padronização.

O Programa Tempo de Aprender, instituído no âmbito da PNA, materializa esse movimento ao definir como eixo prioritário a formação e capacitação de professores e gestores escolares, em geral organizada em torno de práticas tomadas como “baseadas em evidências”, além de ações de apoio e de acompanhamento do processo de alfabetização (Teixeira; Silva, 2021). Na perspectiva de Peroni (2015), políticas orientadas por accountability e por parcerias público-privadas tendem a se concretizar precisamente por meio de mecanismos como formação, avaliação, monitoramento e sistemas de informação, reconfigurando a relação entre Estado, escola e trabalho docente.

No contexto da prática, os excertos empíricos discutidos neste estudo — embora situados na implementação do Alfabetrando/DF — ajudam a compreender como a lógica performativa se estabiliza no cotidiano escolar, uma vez que aumento de avaliações, exigências de registro em plataforma, prazos e justificativas passam a operar como dispositivos que reorganizam o tempo de trabalho e produzem pressão por resultados (Entrevista A, 2025; Entrevista B, 2025).

5.2.2 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/2023) e a continuidade da regulação por números

A revogação da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019), em 2023, não significou o esvaziamento do eixo avaliativo como tecnologia de condução das políticas de alfabetização. Ao contrário, observa-se uma reconfiguração do arranjo federativo e dos instrumentos de indução, com continuidade da centralidade conferida a metas, indicadores e avaliações externas como mecanismos de acompanhamento, comparação e correção de rumos. É nesse contexto que se situa o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo governo federal como política de cooperação com estados, Distrito Federal e municípios.

No documento de apresentação do CNCA, explicita-se o horizonte de garantir a alfabetização ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, bem como promover ações de recomposição das aprendizagens para estudantes do 3º ao 5º ano, em razão dos efeitos da pandemia sobre o percurso de escolarização (Brasil, 2023). O CNCA se estrutura como agenda

articuladora de ações, buscando apoiar as redes na implementação e no fortalecimento de políticas e programas de alfabetização, em uma lógica de pactuação e regime de colaboração (Brasil, 2023).

Ainda que o documento acione, em seu plano discursivo, a noção de “direito à alfabetização”, ele simultaneamente consolida um conjunto de elementos técnicos que reposiciona a avaliação como eixo estruturante de governança. Entre esses elementos, destaca-se a finalidade de “promover articulação entre os sistemas de avaliação de alfabetização”, com vistas a aperfeiçoar avaliações existentes e orientar a implementação de outras que possam aferir resultados e apoiar redes de ensino (Brasil, 2023, p. 15). Nesse mesmo conjunto de orientações, o CNCA explicita a execução do Saeb Alfabetização e a necessidade de alinhamento de matriz, escala e parâmetros técnicos, de modo a favorecer comparabilidade e uso gerencial dos resultados no âmbito federativo (Brasil, 2023).

Essa formulação reforça o argumento já delineado neste eixo: políticas de alfabetização contemporâneas tendem a produzir um ambiente no qual o desempenho mensurável se torna referência privilegiada de qualidade, convertendo resultados em dispositivo de regulação do trabalho pedagógico e de responsabilização das redes e das escolas. Assim, metas e indicadores não operam apenas como ferramentas de diagnóstico, mas como engrenagens de indução de práticas e de reorientação dos tempos, prioridades e rotinas do “fazer” docente, especialmente nos anos iniciais.

5.3 Do CNCA ao Alfaetrando/DF: avaliação da política federal

No âmbito do Distrito Federal, a institucionalização do Programa Alfaetrando explicita um movimento de tradução local da agenda nacional, ao inscrever, em decreto distrital, metas e mecanismos de acompanhamento que espelham o foco na alfabetização na idade certa e no controle por evidências. O Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024, institui o Programa Alfaetrando e estabelece como um de seus objetivos “assegurar” que, no mínimo, 100% das crianças da rede pública estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2024).

No mesmo ato normativo, o eixo avaliativo é densamente formalizado. O art. 16 prevê o uso combinado de sistemas de avaliação — SipaeDF (SEEDF) e Saeb (Inep) — “para fins de acompanhamento e monitoramento” do programa, incluindo avaliação de fluência em leitura no 2º ano. Os parágrafos do referido artigo explicitam que os resultados se destinam ao monitoramento do processo de alfabetização e ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e

aprendizagem; além disso, são mobilizados como subsídios para a gestão das unidades escolares e para a própria elaboração de uma política distrital de alfabetização, com ênfase na melhoria de resultados e na redução de desigualdades (Distrito Federal, 2024).

Dessa forma, o Alfaletando não apenas “adota avaliações”, mas as converte em infraestrutura de gestão do programa: monitorar, comparar, produzir diagnósticos e retroalimentar decisões de política e de gestão escolar. Tal desenho reforça a leitura de que a avaliação, ao se tornar eixo organizador de políticas, tende a configurar o cotidiano da alfabetização pela via de rotinas de registro, acompanhamento sistemático e prestação de contas dos resultados.

Os dados empíricos, coletados por meio de entrevistas com professoras alfabetizadoras, ajudam a dimensionar como essas orientações se materializam no cotidiano das práticas de ensino. No caso da formação continuada, a Professora A identifica o PNAIC como marco importante de sua trajetória formativa, o que sugere que políticas de formação podem ser apropriadas como referência profissional, produzindo sentidos positivos para o trabalho alfabetizador:

Para mim foi extremamente importante, principalmente quando você coloca o PNAIC, que foi um marco, assim, eu falo que o PNAIC foi um marco na minha vida, uma experiência, assim, muito rica, foram quatro anos, se eu não me engano, três ou quatro anos que eu fiquei fazendo o PNAIC, teve bastante material, bastante incentivo, bastante aporte teórico, me ajudou bastante, assim, com reflexões sobre a prática (Entrevista A, 2025).

Entretanto, quando a política se organiza fortemente pelo eixo do monitoramento e por rotinas avaliativas intensivas, emergem relatos que associam a alfabetização a sobrecarga e a intensificação do trabalho. A mesma professora explicita que a multiplicação de avaliações e o lançamento sistemático de resultados em plataforma passam a compor parte expressiva do cotidiano:

E o Alfaletando, ele vem com muita carga em cima do professor. Ele vem com muitas avaliações, ele vem com a plataforma [CAEd] que você tem que lançar muita avaliação... E assim, é muito trabalho. A gente já tem o diário que a gente tem que preencher, dar conta, e aí vem mais essa coisa do lançar na plataforma. Então, eu acho que ele tem um lado positivo, mas tem esse lado também que sobrecarrega bastante o professor (Entrevista A, 2025).

No mesmo sentido, a Professora B menciona a adesão compulsória e a repetição anual do curso como elementos que produzem desgaste e diminuem o sentido formativo da política, além de relatar a exigência de inserção individualizada de dados avaliativos, em periodicidade recorrente:

Eu estou fazendo porque é obrigatório. Porque se não fosse obrigatório, eu não estaria fazendo. [...] eu sinto que é um curso repetitivo, que eles oferecem todo ano. [...] eu já fiz ano passado, e esse ano é a mesma coisa, praticamente, não mudou. Então, fica cansativo. [...] a gente tem que lançar as avaliações na plataforma uma por uma, e isso em todos os bimestres. [...] acaba tomando um tempo enorme, além do que a gente já faz (Entrevista B, 2025).

Essas evidências ajudam a qualificar o debate sobre “regulação por números” na alfabetização, uma vez que o monitoramento não é apenas um componente técnico-administrativo, mas um vetor que redistribui tempo de trabalho, reorganiza prioridades e pode tensionar o sentido pedagógico da formação. Ao mesmo tempo, a presença de avaliações e metas se apresenta como promessa de melhoria e redução de desigualdades, o que produz um campo ambivalente: entre o potencial diagnóstico e o efeito de intensificação e performatização do trabalho docente.

Em síntese, a engrenagem avaliativa — metas, indicadores e plataformas de acompanhamento — não se limita a medir a alfabetização: ela redefine o que passa a contar como alfabetizar, orienta prioridades didáticas e reordena o trabalho docente. Ao instituir padrões mensuráveis (e, com eles, expectativas de desempenho), políticas como o Mais Alfabetização, a PNA/Tempo de Aprender, o CNCA e o Alfaletando tendem a produzir um currículo operacional, no qual habilidades discretas ganham centralidade, enquanto dimensões discursivas e sociais da leitura e da escrita precisam disputar espaço no cotidiano escolar. É por essa via que o Eixo 3 se articula diretamente aos Eixos 1 e 2: de um lado, porque a regulação por números funciona como matriz de legitimação de determinadas concepções de alfabetização; de outro, porque condiciona o desenho e a recepção das políticas de formação continuada, incidindo sobre tempos, rotinas, materiais e modos de intervenção pedagógica.

Assim, a compreensão das concepções em disputa e dos efeitos das formações só se completa quando se considera o modo como avaliações e metas operam como tecnologias de governo, atravessando, simultaneamente, os textos oficiais e as práticas de ensino em sala de aula.

6 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste Estudo II, ao tomar como objeto as políticas públicas federais de alfabetização no período de 1988 a 2023 e articulá-las, de forma crítica, com a literatura acadêmica e com excertos de entrevistas de professoras alfabetizadoras, evidencia que a alfabetização se configura como campo de disputas conceituais, normativas e práticas. Mais do que uma trajetória linear de “aperfeiçoamento” das políticas, observa-se um movimento de reconfigurações, interpretações e coexistências entre diferentes concepções e estratégias de indução, cujos efeitos incidem diretamente sobre o trabalho do professor e sobre o modo como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é significada e operacionalizada no cotidiano escolar.

No eixo das concepções, as políticas pós-Constituição Federal de 1988 incorporam, com diferentes gradações, referenciais que deslocam o debate da mera prescrição de procedimentos para a compreensão de como a criança aprende, aproximando alfabetização e letramento e enfatizando dimensões linguísticas, cognitivas e socioculturais da aprendizagem. Contudo, esse movimento convive com inflexões posteriores que retomam, sob novas bases, propostas de maior padronização e prescritividade didática, frequentemente sustentadas por discursos de “evidências”, “eficácia” e “resultados”, que recolocam em disputa o lugar do método, da sistematização do ensino do SEA e da centralidade de habilidades específicas (como a consciência fonêmica).

Vale acrescentar que a formação continuada tem sido um dos principais mecanismos de indução para a implementação das políticas de alfabetização, operando como mediação entre o texto da política e as práticas de sala de aula. Os dados empíricos mostram, contudo, que os sentidos atribuídos pelas professoras às formações não são homogêneos: há experiências reconhecidas como marcos formativos relevantes, ao mesmo tempo em que se evidenciam percepções de repetição, obrigatoriedade e sobrecarga, sobretudo quando os programas vinculam formação a rotinas administrativas e a demandas de registro e prestação de contas que expandem o trabalho para além do ensino propriamente dito.

No eixo da avaliação, metas e performatividade, a sequência histórica discutida — da consolidação de avaliações externas e escalas de alfabetização, passando por políticas de monitoramento e programas federais de indução, até a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) — explicita a intensificação de formas de regulação por números.

Além disso, a análise permite evidenciar que a intensificação de lógicas gerencialistas e de mercado na educação pública tende a repercutir diretamente sobre o modo como a alfabetização é concebida, delimitada e cobrada no cotidiano escolar. Peroni (2021) sustenta que, mesmo quando o Estado permanece responsável pelo acesso, o “conteúdo” pedagógico e de gestão passa a ser crescentemente determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil; em certas configurações, a propriedade segue pública, mas a direção dos processos pedagógicos e de gestão é assumida por atores privados, que também passam a operar a formação docente, a avaliação e o monitoramento. Em convergência, Peroni e Caetano (2012) analisam que, no “quase-mercado”, a propriedade permanece estatal, porém a lógica do mercado orienta o setor público, definindo parâmetros de eficiência e “qualidade” que não são neutros, pois expressam projetos societários em disputa.

Essa racionalidade repercute na alfabetização ao fortalecer a pressão por resultados rápidos e mensuráveis, favorecendo o encurtamento do tempo esperado para alfabetizar — movimento que, no recorte discutido, aparece na passagem de um horizonte mais alargado de alfabetização para enquadramentos temporais mais estreitos, com intensificação de metas, rotinas e controles. Nessa ambiência, o risco é que o direito à alfabetização seja reduzido a desempenho em indicadores, tensionando concepções ampliadas e processuais de alfabetização e deslocando parte do tempo pedagógico para exigências de registro, monitoramento e prestação de contas, tal como também se observa quando a execução de políticas sociais é reconfigurada sob o diagnóstico de “ineficiência” do Estado e sob o deslocamento de responsabilidades para o mercado e o terceiro setor (Mortatti, 2010).

A análise sugere que, ao lado de objetivos legítimos de assegurar o direito à aprendizagem, esses dispositivos tendem a reforçar lógicas de comparação, ranqueamento e responsabilização, produzindo tensões no “chão da escola” (Melo, 2009) quando as rotinas avaliativas se convertem em exigências reiteradas de registro, alimentação de plataformas e cumprimento de metas. A experiência recente do Alfaetrando/DF, articulada ao CNCA, ilustra como a regulação por resultados pode se materializar em práticas de gestão e acompanhamento que, na percepção das professoras, ampliam a carga de trabalho e deslocam parte do tempo pedagógico para tarefas de monitoramento.

Ao sintetizar esses achados, o estudo reafirma que as políticas de alfabetização não “chegam prontas” à escola: elas são interpretadas, traduzidas e recontextualizadas por diferentes atores e instâncias, em condições históricas e institucionais específicas. Dessa forma, a distância entre o prescrito nos documentos oficiais, o orientado nas formações e o efetivamente realizado nas práticas de ensino não deve ser lida como simples “falha” do professor, mas como expressão

de um processo de implementação mediado por concepções em disputa, por condições de trabalho, por culturas escolares e por mecanismos de regulação que, por vezes, produzem efeitos não previstos.

Como desdobramento, recomenda-se que a análise das políticas de alfabetização considere simultaneamente: a) o debate conceitual sobre o que significa alfabetizar (e como articular alfabetização e letramento); b) a centralidade do professor como intelectual do trabalho pedagógico, cuja autonomia requer condições efetivas de estudo, planejamento e colaboração; e c) o uso de avaliações e indicadores como instrumentos diagnósticos e orientadores, evitando sua conversão em dispositivos de controle que estreitam o currículo e intensificam o trabalho docente. No âmbito desta pesquisa, a continuidade do estudo demanda o aprofundamento do diálogo com o material empírico, ampliando a compreensão sobre como as professoras reconstróem as políticas no cotidiano da sala de aula e quais práticas de ensino se estabilizam ou se transformam nesse processo.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Relatório Inaf Brasil 2024: **Alfabetismo**: do analógico ao digital / Ação Educativa, Conhecimento Social. São Paulo, Ação Educativa, 2025.

ALFABETISMO FUNCIONAL. **Alfabetismo no Brasil**. INAF, 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: política educacional e prática. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**: documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Programa Tempo de Aprender**: guia de implementação. Brasília: MEC/SEALF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a alfabetização: concepções e princípios. Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 fev. 2018.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a forma de implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, jul. 2017.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1990. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 2 mar. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024. Institui o Programa Alfaetrando no âmbito do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 20 fev. 2024.

FARIA, Larissa de; RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetização no cenário brasileiro: (re)configurações político-pedagógicas e tensões. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 19, n. especial, p. 161-177, set./dez. 2024.

FERNANDES, Francisco das Chagas; COLVERO, Ronaldo Bernardino. Políticas públicas educacionais contraditórias: uma análise do PNAIC e do PNA. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 687-711, maio/ago. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1990.

INEP. **Brasil no PIRLS 2021: sumário executivo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

INEP. **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

LIMA, Maria Belo Silva; *et al.* As Diretrizes Curriculares Nacionais – 1998 e o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010. **Rev. Mult. Psic.**, Id on Line Rev. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/idv>. 12, n. 41, p. 825-834, 2018.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores (PROFA): um ressignificar da prática docente?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 out. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15–34, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a Avaliação Nacional de Alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 35, p. 1-21, jan./abr. 2022.
OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, São Paulo, v. 13, n. 48, p. 375-382, jul./set. 2005.

OLIVEIRA, Pollyana Nunes de; BOTLER, Alice Maria Happ. Concepções de alfabetização nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021013, 2021.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024.

PAULILO, André Luiz. A produção do fracasso escolar na trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 339-356, maio/ago. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Educación, sentidos y transformaciones**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 18-31, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 21, n. 47, 13 maio 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>. Acesso em: 31 jan. 2026.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves *et al.* **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada**. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2022.

SCHERMACK, Lúcia Veiga *et al.* A formação de professores nas políticas nacionais de alfabetização do Brasil (2001–2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 1-15, 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Maria Aldenor Nunes; SILVA, Maria Abadia da. Programas de formação de professores alfabetizadores: da política ao trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia v. 10, n. 2, p. 665-679, maio/ago. 2021.

Fontes empíricas

ENTREVISTA A (Professora alfabetizadora). Rede pública do Distrito Federal. Realizada em 6 nov. 2025. Transcrição digitada.

ENTREVISTA B (Professora alfabetizadora). Rede pública do Distrito Federal. Realizada em 2025. Transcrição digitada.

ESTUDO III - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

RESUMO

Este estudo, teve como objetivo identificar e analisar as concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino de duas professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Ancorado em abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações de aulas, com registro em diário de campo. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011) organizada em categorias construídas a partir do referencial teórico sobre alfabetização, letramento e trabalho docente (Soares, 2003, 2004, 2016, 2021; Moraes, 2012; Moraes; Albuquerque; Leal, 2005; Mortatti, 2019; Smolka, 2012; Chartier, 2000; Tardif, 2014). Os resultados evidenciaram a presença de concepções híbridas de alfabetização, que articulam, em proporções distintas, uma visão técnico-normativa centrada no Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e perspectivas que valorizam o letramento e a dimensão discursiva e sociocultural da escrita. Verificou-se, também, que o espaço de fala das crianças, a organização do ensino do SEA e as explicações sobre o fracasso escolar se configuram como indicadores relevantes das concepções que orientam o saber-fazer docente. Conclui-se que as práticas observadas expressam tanto avanços quanto permanências em relação ao debate teórico e às políticas de alfabetização, revelando tensões entre prescrições oficiais, formações recebidas e fazeres ordinários construídos no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Concepções de Alfabetização. Práticas de Ensino. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the conceptions of literacy underlying the teaching practices of two first-grade teachers in a public school in the Federal District, Brazil. Adopting a qualitative approach, the study drew on semi-structured interviews and classroom observations recorded in a field journal. Data were analyzed through content analysis (Bardin, 2011), based on categories developed from the theoretical framework on literacy, literacies, and teachers' work (Soares, 2003, 2004, 2016, 2021; Morais, 2012; Morais, Albuquerque, Leal, 2005; Mortatti, 2019; Smolka, 2012; Chartier, 2000; Tardif, 2014). The findings revealed hybrid conceptions of literacy, combining, to different degrees, a technical and normative view centered on the Alphabetic Writing System with perspectives that emphasize the discursive and sociocultural dimensions of written language. The study also found that children's opportunities to speak, the way instruction on the Alphabetic Writing System was organized, and the explanations offered for school failure were important indicators of the conceptions guiding teachers' practice. The study concludes that the observed practices reflect both changes and continuities in relation to the theoretical debate and literacy policies, revealing tensions among official prescriptions, teacher education, and the everyday practices of school life.

Keywords: Literacy Conceptions. Initial Literacy Instruction. Teaching Practices. Classroom Interaction. Everyday School Life. Public Schooling.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre alfabetização nas últimas décadas tem mostrado que não se trata apenas de escolher “o melhor método”, mas de compreender que concepções de língua escrita, de criança e de ensino sustentam as práticas em sala de aula (Soares, 2003, 2004, 2016; Moraes, 2012; Mortatti, 2019).

Ao abordar a alfabetização como fenômeno histórico, social e escolarmente situado, estudos têm enfatizado a necessidade de analisar o que o professor efetivamente faz, isto é, os gestos ordinários que configuram o ato de ensinar (Chartier, 2000; Santos; Zen, 2020).

Nesta etapa da presente investigação, retoma-se a pergunta geral que atravessa o estudo — o que as práticas de ensino evidenciam sobre as concepções de alfabetização? —, deslocando o foco da experiência autobiográfica da professora-pesquisadora (Estudo I) e do campo das políticas públicas de alfabetização (Estudo II) para o cotidiano de duas professoras alfabetizadoras, aqui denominadas Professora A e Professora B, atuantes em turmas de 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal.

Parte-se do entendimento de *concepções* como representações no sentido de Chartier (1990): modos socialmente construídos de perceber e organizar o mundo social, “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o objeto presente pode adquirir sentido e o outro tornar-se inteligível” (p. 19). Nessa perspectiva, as concepções de alfabetização se produzem e se atualizam no entrecruzamento entre prescrições curriculares, políticas públicas, formações, cultura escolar e fazeres ordinários das professoras.

Tomando esse quadro como referência, apresentei como objetivo geral: analisar as concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino de duas professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal. Como objetivos específicos, buscou-se: a) descrever o contexto escolar e as trajetórias profissionais das professoras participantes, situando-as no cenário das políticas de alfabetização; b) analisar as concepções de alfabetização e letramento enunciadas pelas docentes nas entrevistas, em diálogo com o referencial teórico; c) examinar, nas práticas de ensino observadas, como se organizam o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, as práticas de leitura e escrita e o espaço de fala das crianças e d) relacionar as concepções identificadas às formas de interpretar o sucesso e o fracasso escolar no processo de alfabetização.

Nos tópicos seguintes apresento o referencial teórico que fundamenta a análise, os procedimentos metodológicos adotados e, em seguida, a análise e discussão dos dados, organizada em categorias construídas a partir da articulação entre teoria e material empírico.

2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E O SEA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO E NOTAÇÃO

No período abrangido por este estudo (do final dos anos 1980 a 2023), o debate sobre alfabetização no Brasil enfatizou que a língua escrita é um objeto complexo, com múltiplas facetas. Em textos clássicos, Soares (1986, 2003, 2004) argumenta que a escrita não pode ser reduzida a um código de transcrição, mas deve ser compreendida, ao menos, em três facetas: linguística, interativa e sociocultural.

A faceta linguística remete ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e às convenções ortográficas; a faceta interativa refere-se à escrita como forma de interação e produção de sentidos entre sujeitos; e a faceta sociocultural diz respeito às funções sociais e aos valores atribuídos à leitura e à escrita em diferentes esferas (Soares, 2016). Nesse sentido, alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis: alfabetizar significa garantir a apropriação do SEA; letrar, por sua vez, significa inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita.

Ao discutir a natureza do SEA, Soares (2016) — em diálogo com Moraes (2020, 2012) — insiste na ideia de que se trata de um sistema de representação e de notação, não de um código neutro. Moraes (2012) sublinha que o SEA é um sistema notacional porque estabelece, de modo convencional e arbitrário, como os sons da fala são representados por grafemas. Soares (2014) explicita esse ponto ao afirmar que:

[...] a escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não o seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, convencional e arbitrariamente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas).

Assim, aprender a ler e escrever implica, simultaneamente: a) compreender que a escrita representa a cadeia sonora da fala, e não diretamente o “conteúdo” das coisas; e b) apropriar-se das convenções pelas quais essa cadeia sonora é notada, isto é, das relações sistemáticas (e nem sempre transparentes) entre fonemas e grafemas.

Morais, Albuquerque e Leal (2005) reforçam essa perspectiva ao destacar que as concepções de alfabetização adotadas pelos professores podem privilegiar, ou não, essa dimensão notacional do SEA. Quando o ensino se limita à cópia, à memorização de sílabas ou à repetição de exercícios desconectados de uma reflexão sistemática sobre as relações fonema-grafema, corre-se o risco de tratar a escrita apenas como código a ser decorado. Em contrapartida, práticas que articulam atividades de consciência fonológica, leitura e escrita de textos significativos e exploração explícita das regularidades do SEA tendem a favorecer uma compreensão mais sólida e consciente do sistema.

Nesse sentido, as concepções de alfabetização das professoras participantes são analisadas, neste estudo, a partir de como elas respondem, implícita ou explicitamente, às seguintes perguntas: – O que se ensina quando se alfabetiza? – Que lugar ocupa o SEA no ensino? – Que relações se estabelecem entre alfabetização e letramento nas práticas cotidianas?

2.1 Trabalho docente, fazeres ordinários e políticas de alfabetização

Como discutido em Tardif (2014), o trabalho docente constitui um “trabalho composto”, situado na interface entre um campo codificado — normas, prescrições, currículos, avaliações — e um campo não codificado — improvisos, decisões situadas, táticas de sala de aula. Chartier (2000) denomina de “fazer ordinários” esse conjunto de gestos práticos, muitas vezes invisíveis aos documentos oficiais, mas decisivos para compreender como se ensina.

No campo da alfabetização, tais fazeres ordinários se constroem em diálogo com um cenário de fortes disputas metodológicas e com sucessivas políticas de formação e indução de práticas, conforme evidenciado no Estudo II. Mortatti (2019) mostra como, historicamente, essas políticas reatualizam controvérsias antigas entre métodos sintéticos, analíticos, mistos e, mais recentemente, entre abordagens que enfatizam a consciência fonológica e perspectivas que valorizam textos e práticas sociais.

Estudos empíricos com professoras alfabetizadoras (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2008; Barbosa; Hernandez, 2019; Galvão, 2020; Santos; Zen, 2020) evidenciam que as práticas cotidianas resultam de arranjos entre prescrições, formações e experiência: as docentes “fabricam” suas práticas articulando referências teóricas e institucionais a condições concretas de trabalho, histórias pessoais e concepções de alfabetização.

Este estudo insere-se nesse movimento, buscando tornar visíveis as concepções que orientam o trabalho de duas professoras alfabetizadoras em uma escola pública do DF, por meio da análise de entrevistas e observações de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, uma vez que se buscou produzir uma compreensão aprofundada das concepções de alfabetização e dos sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas em contextos sociais específicos, mais do que mensurar variáveis em termos numéricos (Gaskell, 2002; Câmara, 2013). Não se pretendeu alcançar representatividade estatística, mas sim densidade interpretativa.

O estudo assumiu o formato de estudo de caso, envolvendo duas professoras alfabetizadoras com regência de turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública, localizada na região central de Brasília, no Distrito Federal. A unidade escolar atende predominantemente crianças de camadas populares, filhas de trabalhadores e trabalhadoras que atuam nas proximidades e se deslocam diariamente de regiões administrativas mais afastadas para o chamado Plano Piloto. Assim, embora a escola se situe em área nobre, cujo entorno imediato é ocupado por população de médio e alto poder aquisitivo, o público escolar não corresponde ao perfil socioeconômico dos moradores do bairro.

Por se tratar de uma escola vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a instituição apresenta histórico de participação em programas de formação ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape), no âmbito de uma política de formação continuada que prevê dias e horários específicos para cursos e encontros formativos. Quanto à alfabetização, desde 2024, a SEEDF vem implementando a política denominada “Alfaetrando”, em consonância com a política pública federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Esse contexto formativo compôs o horizonte profissional das duas professoras participantes, que tiveram acesso, ao longo dos últimos dois anos, a cursos, materiais e orientações alinhados a tais políticas, elemento relevante para compreender as concepções de alfabetização e as escolhas didáticas que emergiram em suas falas e práticas de sala de aula.

3.1 Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, organizada em Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano) e situada na região central de Brasília. Como já explicitado, tratava-se de uma instituição que atendia majoritariamente filhos de trabalhadores do comércio e de serviços localizados no Plano Piloto,

muitos dos quais se deslocavam diariamente de regiões periféricas, o que se refletia na diversidade sociocultural e nas condições de vida das crianças.

Participaram da pesquisa duas professoras alfabetizadoras, aqui identificadas como Professora A e Professora B, ambas com regência em turmas de 1º ano do ensino fundamental no período de realização do estudo. A escolha das participantes seguiu critério intencional, fundamentado em amostragem não probabilística: buscou-se selecionar docentes que, além de atuarem diretamente na alfabetização inicial, demonstraram disponibilidade para participar de entrevistas, autorizar observações de aula e refletir sobre suas práticas.

A opção por trabalhar com duas professoras esteve alinhada ao objetivo de produzir um estudo em profundidade que permitisse: descrever com maior densidade o contexto de atuação de cada uma; analisar comparativamente as concepções de alfabetização que se deixavam entrever em suas falas e fazeres; explorar, em detalhe, as convergências e diferenças entre as práticas desenvolvidas em turmas de mesmo ano escolar na mesma instituição. Esse recorte possibilitou, portanto, articular a compreensão de concepções de alfabetização com a análise dos “fazeres ordinários” (Chartier, 2000) em contextos marcados por políticas de alfabetização em curso e por demandas complexas do cotidiano escolar.

A construção da amostra baseou-se em amostragem não probabilística, de tipo intencional. A seleção dos participantes não buscou representatividade numérica, mas a identificação de sujeitos que pudessem oferecer informações ricas e significativas sobre o fenômeno em estudo, conforme já discutido na literatura sobre pesquisa qualitativa em educação. A opção por uma amostra intencional esteve associada ao meu conhecimento prévio do campo e das dinâmicas da escola, o que permitiu identificar professoras alfabetizadoras com trajetória consolidada na instituição e abertura para a participação em investigação acadêmica.

3.2 Instrumentos de produção de dados

Foram utilizados dois instrumentos principais de produção de dados: a) entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras, conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado, que contemplava eixos como: trajetória formativa; experiências com alfabetização em diferentes contextos; concepções de alfabetização e letramento; organização do ensino do Sistema de Escrita Alfabética; utilização de materiais didáticos e avaliações; e percepções sobre dificuldades de aprendizagem, e que foram gravadas em áudio, com consentimento das participantes, e posteriormente transcritas de forma integral; b) observações de aulas nas turmas de 1º ano, realizadas em três dias consecutivos em cada turma, com registro

em diário de campo e em protocolo específico de observação.⁸ As observações foram realizadas nos dias e horários definidos pelas próprias professoras como mais adequados à dinâmica de suas turmas. Em determinados dias, por exemplo, ocorriam reagrupamentos interclasse, situação em que a professora alfabetizadora atuava temporariamente com estudantes de outros anos, o que inviabilizaria a observação das práticas de alfabetização. As docentes indicaram, ainda, o período inicial da aula como o mais produtivo para fins de observação, considerando que, após o lanche e o recreio, os educandos tendiam a apresentar maior agitação.

Assim, as observações buscaram contemplar tanto o que estava previamente prescrito no planejamento das aulas quanto decisões, ajustes e improvisações realizadas no decorrer da prática pedagógica, permitindo apreender dimensões do trabalho docente que se situam no campo “não codificado” da atividade de ensinar, conforme formulado por Tardif (2014).

3.3 Procedimentos de análise

Para o tratamento do material empírico — entrevistas e registros de observação — adotou-se a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). O processo analítico seguiu, de forma articulada, três movimentos principais, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Etapas da análise de conteúdo

Etapas	Levantamento de informações
1. Pré-análise	Leitura flutuante e transcrições das entrevistas e dos diários de campo das observações, com o objetivo de familiarização com o corpus e identificação de elementos recorrentes relacionados às concepções de alfabetização, às práticas de ensino e às condições de trabalho. Nesse momento, foram elaboradas anotações, listas preliminares de temas e expressões significativas.
2. Exploração do material	Definição de unidades de registro (trechos de fala ou de descrição de práticas) e de unidades de contexto, seguida da codificação inicial. A partir das recorrências identificadas e do diálogo com o referencial teórico, realizaram-se agrupamentos temáticos, que resultaram em categorias e subcategorias de análise. Esse processo foi marcado por idas e vindas entre o material empírico e o marco teórico, afinando progressivamente os recortes.
3. Tratamento dos resultados e interpretação	Reorganização das categorias, busca de convergências e contrastes entre as duas professoras, e articulação das evidências empíricas com as discussões teóricas sobre concepções de alfabetização, letramento, trabalho docente e dificuldades de aprendizagem. Nessa etapa, realizou-se a triangulação entre dados de entrevista e observação, de modo a relacionar o que as professoras diziam sobre suas práticas ao que se pôde observar em sala de aula.

Fonte: elaboração própria com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

⁸ Esse protocolo contemplava dimensões como: organização do tempo e do espaço; tipos de atividades propostas; natureza dos textos e materiais utilizados; lugar ocupado pelo trabalho com o SEA; participação das crianças nas interações orais e escritas; intervenções da professora durante as atividades; e modos de lidar com erros, hipóteses de escrita e dificuldades dos estudantes.

A construção das categorias foi orientada por dois critérios centrais: a) relevância teórica, isto é, aderência ao referencial utilizado no estudo; e b) pertinência empírica, no sentido de contemplar regularidades efetivamente presentes nas falas e nos registros observacionais.

As categorias definidas foram as seguintes:

1. *Concepções de alfabetização e letramento.* Base teórica: Soares (2003, 2004, 2016; 2020), Morais (2012, 2020) e Mortatti (2019). Foco nos modos como as professoras definiam alfabetização; articulação (ou não) entre domínio do Sistema de Escrita Alfabética e participação em práticas sociais de leitura e escrita; referências explícitas ou implícitas à ideia de alfabetizar letrando; ênfases em “aprender o código”, “usar textos”, “práticas significativas” etc. Em relação aos objetivos, permite identificar que facetas da língua escrita (linguística, interativa, sociocultural) tendem a ser priorizadas nas concepções docentes, em diálogo com a discussão de Soares sobre as múltiplas facetas da alfabetização.

2. *Organização do ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e das atividades metalinguísticas.* Base teórica: Morais (2012; 2020), Soares (2016; 2020), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e Ferreiro e Teberosky (1985). Foco nas formas de planejar e distribuir atividades de reflexão sobre o SEA; presença ou ausência de sistematicidade; uso de jogos fonológicos, análise de sílabas e palavras, exploração de regularidades ortográficas; maneiras de lidar com as hipóteses de escrita das crianças. Em relação aos objetivos, visa explicitar como as professoras concretizam, no cotidiano, a dimensão específica voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética, permitindo relacionar concepções declaradas e práticas efetivas.

3. *Espaço de fala das crianças e concepção dialógica de alfabetização.* Base teórica: Smolka (2012), em diálogo com Bakhtin (1997), Vigotski (1998) e com a discussão freireana de dialogicidade. Foco nos modos como as crianças eram convocadas a falar, perguntar e justificar suas escritas; lugar do discurso infantil nas aulas de leitura e escrita; presença de interações em que a professora ouvia, retomava, reformulava e problematizava o que os alunos diziam e escreviam. Em relação aos objetivos, possibilita analisar em que medida as práticas observadas se aproximam de uma concepção de alfabetização como processo discursivo e dialógico, na qual o sujeito aprende a escrever dizendo algo a alguém em situações concretas de interação.

4. *Explicações sobre sucesso/fracasso na alfabetização.* Base teórica: Patto (2022), Prioste (2020), Smolka (2012) e Kramer (1982, 2019). Foco nas formas como as professoras explicam dificuldades de leitura e escrita; referências à família, à criança, à escola e às condições de trabalho; deslocamentos ou permanências em relação a explicações

individualizantes; articulações com políticas de avaliação e com a cultura escolar. Em relação aos objetivos, permite compreender como determinadas concepções de alfabetização se associam a modos de interpretar o insucesso escolar, com implicações diretas para as práticas de ensino e para o apoio às crianças.

Transversalmente, as noções de trabalho docente como “trabalho composto” e de margem de manobra (Tardif, 2014), de “fazeres ordinários” (Chartier, 2000) e de “artes de fazer” (Certeau, 2014) orientaram a interpretação das decisões situadas e dos ajustes cotidianos que atravessam as categorias analíticas.

Essas categorias foram sistematizadas em quadro-resumo (Apêndice A), que apresenta, para cada uma delas, a definição adotada, os autores de referência e exemplos de trechos de entrevistas e observações que ilustram a codificação. Na seção de Análise dos Dados, excertos representativos de fala das professoras e de episódios observados são retomados e discutidos à luz dessas categorias, buscando manter a articulação entre concepções, práticas e contextos.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa respeitou as normas éticas em vigor para estudos com seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado antes do início da produção de dados, em consonância com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e com a Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que regulamentam pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais.

Somente após a aprovação do CEP foram realizadas as entrevistas e observações de aula. As professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos a serem adotados, os riscos e benefícios envolvidos, bem como o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo para sua situação profissional. A identidade das participantes e da escola foi preservada mediante o uso de nomes fictícios e de outras estratégias de anonimização no relato dos dados.

A Professora A é pedagoga, tem 18 anos de experiência em alfabetização, trajetória marcada por participação em formações como PNAIC e cursos voltados ao trabalho com o SEA. Já a professora B é pedagoga, tem mais de uma década de atuação nos anos iniciais, experiência em diferentes etapas da educação básica e participação em processos formativos sobre alfabetização e letramento.

Ambas atuavam, no momento da pesquisa, em turmas de 1º ano do ensino fundamental na mesma escola, em turnos diferentes. As professoras foram convidadas pessoalmente, tiveram a pesquisa explicada por mim, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Concepções de alfabetização e letramento enunciadas pelas professoras (C1)

Nas entrevistas, ambas as professoras foram convidadas a explicitar o que entendem por alfabetização e letramento. As respostas revelaram concepções híbridas, em que aparecem, de forma combinada, elementos de uma visão técnico-normativa e de perspectivas que valorizam usos sociais da escrita.

A Professora A, ao ser questionada sobre alfabetização, afirmou, em síntese, que alfabetizar não é apenas ensinar letras e sílabas, mas “ajudar a criança a ler para usar isso na vida”, aproximando-se da ideia de alfabetizar letrando discutida por Soares (2004, 2016). Em seu discurso, a alfabetização inclui o domínio do SEA, mas é constantemente associada à possibilidade de “participar do mundo”, de ler placas, bilhetes, mensagens, sugerindo uma concepção que articula faceta linguística e faceta sociocultural da escrita (Soares, 2016).

A Professora B, por sua vez, definiu alfabetização como um processo que não se limita às letras: “Eu entendo [alfabetização] como um processo em que a criança não vai apenas aprender as letras, mas vai usar a leitura e a escrita em diferentes situações, para se comunicar, se expressar, entender o mundo” (Entrevista – Professora B).

Quando convidada a falar sobre letramento, a mesma professora afirmou: “O letramento está ligado à alfabetização, mas ele vai além das letras. É quando a criança consegue usar a leitura e a escrita fora daquele contexto só da sala de aula, fora só daquele contexto escolar. Eu acho que vai muito além” (Entrevista – Professora B).

Essas falas dialogam diretamente com a distinção proposta por Soares (2004, 2016) entre alfabetização (apropriação do SEA) e letramento (participação em práticas sociais de leitura e escrita), ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de indissociabilidade entre ambos os processos. Do ponto de vista das facetas da língua escrita, as professoras reconhecem, pelo menos em nível discursivo, que alfabetizar envolve mobilizar a dimensão linguística, a interativa e a sociocultural (Soares, 2016).

Ao mesmo tempo, a recorrência de expressões como “aprender as letras”, “juntar sílabas”, “ler direitinho” e “escrever certo” nas entrevistas indica que o SEA ocupa centralidade nas representações das docentes, o que é coerente com a ênfase mais recente das políticas de alfabetização na importância do ensino sistemático do sistema alfabético-ortográfico (Moraes, 2012; Soares, 2021; Mortatti, 2019).

Em termos de C1, pode-se dizer que:

- a) ambas as professoras enunciam concepções que reconhecem a alfabetização como processo amplo, que ultrapassa a mera decodificação;
- b) há um esforço de articular alfabetização e letramento, ainda que, como se verá a seguir, essa articulação nem sempre se concretize de modo equilibrado nas práticas observadas.

4.2 Organização do ensino do SEA e das práticas de leitura e escrita (C2)

Do ponto de vista das práticas, as observações de aula mostraram que tanto a Professora A quanto a Professora B organizam o ensino em torno de atividades que combinam: propostas centradas no SEA (famílias silábicas, ditados, jogos com letras e sílabas); momentos de leitura de textos (histórias, parlendas, bilhetes, pequenos textos informativos); atividades de escrita (cópia, escrita espontânea, reescrita coletiva, produção de pequenas frases).

Na turma da Professora A, por exemplo, em uma das aulas observadas, a sequência didática iniciou-se com a leitura compartilhada de um poema, seguida de um momento de “caça-palavras” na lousa, em que as crianças eram convidadas a localizar palavras que começassem com determinada sílaba. Em seguida, a professora propôs um ditado de sílabas e, ao final, uma atividade de escrita de pequenas frases com palavras do texto.

Embora o texto tenha funcionado como ponto de partida, o foco da maior parte do tempo recaiu sobre a identificação de sílabas e letras, com ênfase na faceta linguística da escrita (Soares, 2016). Em alguns momentos, a professora explicitou relações fonema–grafema, chamando a atenção para sons iniciais e finais, o que se aproxima das recomendações de Moraes (2012, 2020) e do quadro de níveis de escrita sistematizado por Soares (2020).

Na turma da Professora B, observei, por sua vez, uma maior frequência de situações de leitura coletiva de textos diversos (parlendas, pequenos textos informativos, bilhetes) e de produção de frases pelas crianças, mas, em alguns episódios, o trabalho com o SEA aparecia de forma menos sistemática, diluído em atividades que privilegiavam a compreensão global do texto.

Em ambas as turmas, apareceram momentos em que as professoras convidaram as crianças a escrever “do jeito que pensam” determinadas palavras, retomando a lógica de valorização das hipóteses de escrita discutida por Ferreiro e Teberosky (1985) e reelaborada, em chave didática, por Moraes, Albuquerque e Leal (2005) e Soares (2020). Nesses momentos, as professoras liam as produções em voz alta, comparavam grafias, discutiam qual “som” faltava, o que indica uma aproximação com uma concepção de SEA como sistema notacional, ainda que nem sempre explicitado como tal.

Do ponto de vista da categoria C2, é possível sintetizar que:

- a) as práticas de ambas as professoras evidenciam o reconhecimento da importância do trabalho sistemático com o SEA, com uso de recursos variados (jogos, ditados, atividades de análise fonêmica e silábica);
- b) ao mesmo tempo, a articulação entre esse trabalho e a leitura/produção de textos socialmente significativos aparece de forma desigual: em alguns momentos, o texto é apenas pretexto para atividades fragmentadas; em outros, é efetivamente tomado como unidade de sentido (Geraldi, 2001; Smolka, 2012);
- c) nas duas turmas, é notável um esforço de recusar a mera soletração e de criar situações em que as crianças reflitam sobre o que a escrita representa, o que se aproxima da ideia de escrita como sistema de representação e notação (Soares, 2014; Moraes, 2012).

4.3 Espaço de fala e dialogicidade nas práticas de alfabetização (C3)

A categoria C3 buscou evidenciar como o espaço de fala das crianças e a dialogicidade se configuram nas aulas de alfabetização, articulando as contribuições de Freire (2023), Smolka (2012), Bakhtin (1997) e Vigotski (1998).

Na turma da Professora A, as observações mostraram que grande parte das interações se organizava em torno de perguntas fechadas (do tipo “que letra começa?”, “quantas sílabas têm?”, “quem sabe responder?”), seguidas de respostas curtas das crianças. Havia momentos em que os alunos eram convidados a relatar experiências, mas esses episódios ocupavam menor espaço no tempo de aula, frequentemente cedendo lugar a atividades mais estruturadas de cópia e análise de sílabas.

Na turma da Professora B, por outro lado, foram observados mais momentos de conversa coletiva sobre temas dos textos lidos e sobre situações da vida das crianças. Em uma das aulas, após a leitura de uma crônica curta, a professora perguntou: “Vocês já viveram

alguma situação parecida?” e acolheu relatos espontâneos dos alunos, retomando-os em seguida para construir frases coletivas que seriam escritas no quadro.

Essas diferenças não significam que uma turma tenha mais oportunidades para mobilizações discursivas e a outra não, mas evidenciam que o espaço de fala das crianças é organizado de maneiras distintas. Em ambos os casos, o discurso das professoras nas entrevistas aproxima-se de uma concepção dialógica de alfabetização — “as crianças precisam falar, participar”, “eu aprendo muito ouvindo o que eles dizem” — mas o grau em que essa dialogicidade se materializa nos fazeres ordinários varia.

Conforme Smolka (2012) e a perspectiva histórico-cultural, a alfabetização, como processo discursivo, envolve ler as primeiras escritas e falas das crianças como exercícios de dizer, em que o discurso do outro é progressivamente interiorizado e transformado em discurso próprio. O espaço de fala, nessa chave, não é apenas “deixar falar”, mas possibilitar que as crianças se inscrevam como autoras de enunciados, orais e escritos.

No material analisado, pode-se dizer que: a) nas duas turmas há espaços de participação discente, mas eles são mais frequentes e prolongados na turma B; b) em ambas, porém, permanece forte a marca de uma dinâmica centrada na professora, com fala docente predominante e tempo de fala infantil muitas vezes restrito a respostas breves; c) tais dados indicam que a concepção dialógica de alfabetização aparece, ainda, de forma incipiente, mais elaborada no plano do discurso do que plenamente consolidada nas práticas.

4.4 Explicações sobre sucesso/fracasso na alfabetização (C4)

A categoria C4 focalizou as explicações que as professoras produzem para o sucesso e o fracasso na alfabetização, em diálogo com estudos que problematizam explicações individualizantes das dificuldades de aprendizagem (Patto, 2022; Smolka, 2012; Kramer, 1982, 2019; Santos; Zen, 2020; Prióste, 2020).

Nas entrevistas, foram comuns referências a fatores individuais, como “criança preguiçosa”, “não presta atenção”; familiares: “falta de apoio em casa”, “pais que não acompanham”, e institucionais, como “turmas grandes”, “pouco tempo de atendimento individual”. Em alguns momentos, as professoras mencionaram, também, as políticas públicas, conforme trechos a seguir: “tem muita cobrança de resultado, de prova, de meta. Às vezes a gente sente que é mais importante mostrar o número do que olhar o processo”. (Entrevista – Professora A); “As formações ajudam, mas nem sempre a realidade da escola acompanha aquilo

que está sendo proposto. Fica uma pressão muito grande em cima da alfabetização até os oito anos.” (Entrevista – Professora B).

Essas falas dialogam com análises que apontam a performatividade e as pressões por resultados na alfabetização como elementos que pesam sobre o trabalho do professor (Ball, 2003; Mortatti, 2019), produzindo tensões entre metas numéricas e processos efetivos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, em vários trechos, as professoras reconhecem que o planejamento, a sistematicidade do trabalho com o SEA e o acompanhamento das hipóteses de escrita das crianças são fatores decisivos para o sucesso: “Quando a gente consegue organizar bem as atividades, retomar o que eles ainda não consolidaram, ir trabalhando as hipóteses, os avanços aparecem mais.” (Entrevista – Professora B). Esse movimento aproxima-se da perspectiva de superar explicações centradas exclusivamente na criança ou na família, deslocando parte da atenção para as práticas de ensino e para as condições de escolarização, como propõem Patto (2022) e Smolka (2012).

Em síntese, na categoria C4: a) convivem explicações que retomam, ainda, elementos de discursos tradicionais de culpabilização do aluno/família; b) e explicações que valorizam o papel do ensino, da organização do trabalho pedagógico e das políticas educacionais, evidenciando um processo de deslocamento nas concepções das professoras.

4.5 Quadro de exemplos de unidades de registro por categoria

Para ilustrar a operacionalização das categorias, apresenta-se a seguir um quadro-síntese com exemplos de excertos classificados.

Quadro 2 – Exemplos de excertos e categorias de análise

(Continua)

Categoria	Excerto entrevista/observação	Comentário analítico
C1 – Concepções de alfabetização e letramento	“Alfabetização não é só ensinar as letras e as sílabas, é fazer com que a criança leia para usar na vida, em casa, na rua, em qualquer lugar.” (Entrevista – Prof. A)	Expressa concepção de alfabetização articulada ao letramento, aproximando-se de Soares (2004, 2016), ao enfatizar usos sociais da escrita, sem perder de vista o SEA.
C2 – Organização do ensino do SEA	Em aula observada, após a leitura de um poema, a professora propõe: “Agora vamos procurar palavras que começam com ‘BR’. Quem achar vem sublinhar na lousa.” (Observação – Prof. A)	Atividade articula texto e foco na faceta linguística, trabalhando relações fonema–grafema (Soares, 2016; Moraes, 2012). SEA é tratado como sistema de notação em situação de leitura significativa.

Quadro 2 – Exemplos de excertos e categorias de análise

(Conclusão)

Categoria	Excerto entrevista/observação	Comentário analítico
C3 – Espaço de fala e dialogicidade	“Vocês já viveram alguma situação parecida com a do texto? Contem pra gente.” Algumas crianças narram episódios, que são retomados para produzir frases a serem escritas coletivamente. (Observação – Prof. B)	Configura espaço de fala discente e construção coletiva de enunciados, aproximando-se da concepção de alfabetização como processo discursivo (Smolka, 2012) e da dialogicidade freireana.
C4 – Explicações sobre sucesso/fracasso	“Tem criança que tem muita dificuldade, mas quando a gente muda a forma de trabalhar, quando a gente acompanha mais de perto, ela vai avançando. Não é só falta de apoio em casa.” (Entrevista – Prof. B).	Indica deslocamento em direção a explicações que incluem o papel do ensino e das condições escolares, em diálogo com análises de fracasso escolar como fenômeno institucional (Patto, 1995; Smolka, 2012).

Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico e dados primários (entrevistas e observações), 2026.

5 CONCLUSÃO

O Estudo III buscou identificar e analisar as concepções de alfabetização que subjazem às práticas de ensino de duas professoras alfabetizadoras do 1º ano, em uma escola pública do Distrito Federal, tomando as concepções como representações (Chartier, 1990) que se expressam tanto no discurso quanto nos fazeres ordinários (Chartier, 2000; Tardif, 2014).

Os resultados indicaram: concepções híbridas de alfabetização e letramento. As professoras enunciam alfabetização como processo que inclui o domínio do SEA e a participação em práticas significativas de leitura e escrita, aproximando-se da distinção e da articulação entre alfabetização e letramento formuladas por Soares (2004, 2016) e das análises de Moraes, Albuquerque e Leal (2005).

Os resultados indicaram, ainda, centralidade do SEA como sistema notacional, com diferentes graus de sistematicidade. As práticas observadas mostram reconhecimento da importância do trabalho explícito com as relações fonema–grafema e com as regularidades do SEA (Moraes, 2012; Soares, 2016, 2020), ainda que a articulação desse trabalho com textos e práticas sociais seja mais consistente em alguns momentos do que em outros.

Outro achado foi a dialogicidade em construção. O espaço de fala das crianças aparece de forma mais marcada na turma B, com maior presença de momentos de conversa e produção coletiva de enunciados. Em ambas as turmas, porém, o desafio de consolidar uma concepção dialógica de alfabetização — em que as crianças se constituam como autoras de dizeres orais e escritos (Smolka, 2012; Freire, 2023) — permanece em processo.

Deslocamentos parciais nas explicações sobre o fracasso escolar também foram identificados. Convivem explicações que retomam elementos de discursos tradicionalmente centrados no aluno e na família com perspectivas que atribuem peso às práticas de ensino, à organização do trabalho pedagógico e às políticas educacionais (Patto, 2022; Kramer, 2019; Santos; Zen, 2020).

Ao recolocar a criança no centro do processo — movimento que, como discutido no Estudo I, pode ser lido como revolução paradigmática na história da alfabetização —, as professoras aproximam-se, ainda que de forma não linear, da perspectiva freireana de educação, na qual pensar a educação implica pensar o próprio homem e sua inserção crítica no mundo (Freire, 2023). Na perspectiva de Soares (2020), o ensino precisa estar alinhado a como a criança aprende, e não o contrário, o que supõe considerar o SEA como sistema notacional complexo e, ao mesmo tempo, reconhecer a dimensão sociocultural e discursiva da escrita.

As concepções de alfabetização analisadas neste Estudo III, portanto, atualizam, em outro cenário, os deslocamentos já evidenciados no Estudo I e serão retomadas na discussão de articulação com as políticas públicas federais analisadas no Estudo II. Juntos, os três estudos compõem um quadro em que concepções de alfabetização aparecem como representações em disputa, continuamente produzidas e reelaboradas nas relações entre história, políticas e práticas de ensino na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, periódico eletrônico, 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
<https://www.tandfonline.com/journals/tedp20/about-this-journal#aims-and-scope>.
- BARBOSA, Laís Fernanda Espósito; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Alfabetizadoras e leitura: reflexões sobre suas concepções e práticas. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v.6 nº 15, p. 114-133, jul/set, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: caderno orientador para os estados, o Distrito Federal e os municípios. Brasília: MEC/SEB, 2023.

CÂMARA, Rosana Hoffmann. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 157-168, jan./jun. 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1990. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 2 mar. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. A apropriação do sistema de escrita alfabética: as contribuições dos estudos sobre letramento para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)**, nº 12, p. 158-171, Florianópolis, 2020.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sonia. **A educação como resposta responsável**: conhecer, acolher e agir. São Paulo: Papyrus, 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 27-46.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PRIÓSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046220336.

SANTOS, Nalim Moura; ZEN, Giovana Cristina. Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas. **Fólio - Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v. 12, n. 2, p. 719-741, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 5. reimp. 2016.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. Martins Fonte, São Paulo, 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, a pergunta “o que as práticas de ensino evidenciam sobre as concepções de alfabetização?” operou como eixo integrador entre história, políticas e cotidiano escolar. A articulação dos três estudos permitiu compreender que concepções não residem apenas em textos acadêmicos ou em documentos normativos: elas se produzem e se atualizam no encontro entre sujeitos, prescrições, condições institucionais e decisões miúdas do trabalho docente.

No Estudo I, a análise reflexiva da trajetória profissional evidenciou que as concepções de alfabetização podem se deslocar ao longo do tempo, não por substituições lineares, mas por reconfigurações marcadas por tensões. A passagem de uma busca pelo “método certo”, centrada na fragmentação e na decodificação, para perspectivas que valorizam práticas de letramento e, posteriormente, para a necessidade de ensino sistemático do SEA em interação com as crianças, mostrou como experiência, formação e contexto social incidem sobre o saber-fazer docente.

O Estudo II ampliou o foco, situando tais deslocamentos em um campo de disputa político-epistemológica no qual políticas federais de alfabetização alternam e combinam ênfases: ora aproximando-se de referenciais construtivistas e do letramento, ora assumindo orientações cognitivistas/fônicas. A análise também evidenciou a intensificação de dispositivos de avaliação, monitoramento e responsabilização, com efeitos de performatividade e regulação por números. As entrevistas com professoras revelaram que programas e plataformas de acompanhamento podem produzir tanto oportunidades de formação quanto sobrecarga e estreitamento do trabalho, especialmente quando o registro de dados se transforma em um fim em si mesmo.

No Estudo III, o olhar para a sala de aula confirmou que as concepções se manifestam como arranjos híbridos. Foi observada a convivência entre uma visão técnico-normativa centrada no SEA e perspectivas que valorizam a dimensão discursiva e sociocultural da escrita. Três indicadores se mostraram particularmente fecundos para ler essas concepções nas práticas: (a) a organização do ensino do SEA e sua sistematicidade; (b) o espaço de fala das crianças e a qualidade das interações; e (c) as explicações docentes para o sucesso/fracasso, nas quais convivem referências individualizantes e movimentos de deslocamento para fatores institucionais e pedagógicos.

Tomados em conjunto, os achados apontam que alfabetizar, na escola pública, implica enfrentar uma dupla exigência: garantir a aprendizagem do sistema de escrita — condição para a autonomia leitora e para a progressão escolar — e, simultaneamente, inserir as

crianças em práticas significativas de leitura e produção de textos, reconhecendo-as como sujeitos de linguagem. Quando uma dessas dimensões é secundarizada, emergem efeitos conhecidos: a alfabetização se reduz a treino e perde sentido para as crianças; ou, inversamente, práticas de letramento se expandem sem que se assegure a aprendizagem sistemática do SEA, prolongando dificuldades e alimentando interpretações de fracasso.

O estudo permitiu explicitar a centralidade das mediações locais. Políticas, formações e materiais não se traduzem automaticamente em práticas: são apropriados e ressignificados em culturas escolares específicas, sob condições concretas de tempo, recursos, tamanho de turma, demandas burocráticas e pressões por resultados. Assim, a autonomia docente não pode ser pensada como escolha individual descolada de condições; ela depende de arranjos institucionais que assegurem tempos de planejamento, apoio pedagógico, formação continuada consistente e condições de trabalho compatíveis com a complexidade de ensinar a ler e a escrever.

Do ponto de vista das implicações, os resultados reforçam a necessidade de políticas de alfabetização mais contínuas e conceitualmente coerentes, que evitem rupturas abruptas e disputas de caráter ideológico-metodológico traduzidas em prescrições simplificadoras. Programas de formação e indução de práticas tendem a produzir efeitos mais potentes quando reconhecem o professor como profissional que interpreta, decide e cria, e quando se orientam por princípios didáticos claros: diagnóstico das hipóteses de escrita, intervenção intencional, progressão, diversidade de gêneros e situações comunicativas, bem como avaliação formativa voltada ao acompanhamento do progresso.

Nesse sentido, o produto técnico apresentado — guia teórico-prático para alfabetizar na escola pública — constitui uma oportunidade de traduzir os achados em apoio concreto ao trabalho docente, sem reduzir a alfabetização a um roteiro prescritivo. Ao articular rotinas, intervenções e formas de registro, o guia busca favorecer a integração entre ensino do SEA, práticas de leitura e escrita e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, valorizando o saber-fazer construído no cotidiano.

Como limites, reconheço que os estudos empíricos se apoiam em número restrito de participantes e em contextos específicos do Distrito Federal, o que não autoriza generalizações estatísticas. Contudo, o conjunto de análises oferece um quadro interpretativo transferível para outros contextos, ao iluminar tensões recorrentes entre políticas, formações e práticas. Pesquisas futuras podem aprofundar essa agenda acompanhando longitudinalmente turmas e escolas, investigando apropriações locais de políticas recentes e examinando como diferentes dispositivos de avaliação e monitoramento reconfiguram o tempo, as prioridades e as interações na alfabetização.

Em síntese, a pesquisa realizada sustenta que compreender concepções de alfabetização exige olhar para o que professoras e professores fazem, dizem e explicam em situações concretas de ensino. É nesse terreno — o dos fazeres ordinários, atravessados por políticas e por condições de trabalho — que se decide, em grande medida, a qualidade da entrada das crianças na cultura escrita e, com ela, a efetivação do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Bianchat *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Ricardo Luiz; CESA, Nazaré Nunes Barbosa. A política nacional de alfabetização e a base nacional comum curricular na perspectiva dos teóricos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 21, p. 1–17, 2023. DOI: 10.47249/rba2023688. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/688>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago; 1983.
- BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília: MEC/Sealf, 2020.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes; SAIDEL, Maria Giovana Borges. Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 404-424, set./dez. 2022.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *et al.* **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos relatório final**. Comissão de Educação e Cultura, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERMACK, Lucia Veiga *et al.* a formação de professores nas políticas nacionais de alfabetização do brasil (2001 – 2023). In: Anais do II Seminário AlfaRede. **Anais...** Campinas (SP) PUC-Campinas, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/ii-seminario-alfarede/806366-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-NAS-POLITICAS-NACIONAIS-DE-ALFABETIZACAO-DO-BRASIL-\(2001--2023\)](https://www.even3.com.br/anais/ii-seminario-alfarede/806366-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-NAS-POLITICAS-NACIONAIS-DE-ALFABETIZACAO-DO-BRASIL-(2001--2023)). Acesso em: 05 mar. 2024.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1ª publicação em 1979/ 50. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Texto escrito em 1992/11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W. Gaskell, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial) p. 33-43, Florianópolis, mar. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Tecendo histórias: Alfabetização no Brasil (1961 – 1985)**. Campinas: Mercado das Letras, 2023.

KRAMER, Sonia. ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.340. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/340>. Acesso em: 5 mar. 2025.

KRAMER, Sônia. Privação cultura e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 54-62, 1982.

LEAL, Telma Ferraz *et al.* Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 40-56, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757>. Acesso em: 4 out. 2023.

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160–189, 2022. DOI: 10.5965/1984723823512022160. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22027>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LIBANIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisa, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo.; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico a partir de diferentes pesquisas. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 19-24, 12 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. Editora Unesp, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Mesquita de. **Desigualdade social: uma trajetória de insistência no Brasil**. *Contribuciones A Las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 6750–6766, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-151. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1024>. Acesso em: 5 mar. 2025.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Alfabetização no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 21-32, 18 fev. 2014.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PATTO, Maria Helena S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed., Editora Cortez, São Paulo, 2012.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; ANJOS, Daniela Dias dos. Por uma prática discursiva de alfabetização: Explicitando argumentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023066, 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro p. 5-17, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, (1995). Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO

PRODUTO TÉCNICO

(Mestrado Profissional em Educação)

GUIA TEÓRICO-PRÁTICO PARA ALFABETIZAR NA ESCOLA PÚBLICA

*Do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ao letramento:
rotinas, intervenções e registro do progresso*

Produto técnico (Mestrado Profissional em Educação)

Zulmira Caetano Silva

**GUIA TEÓRICO-PRÁTICO
PARA ALFABETIZAR NA ESCOLA PÚBLICA**

*Do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ao letramento:
rotinas, intervenções e registro do progresso*

Produto técnico vinculado à pesquisa de mestrado profissional no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/MP – UnB), sob a orientação da professora Dra. Claudia Maffini Griboski.

Brasília – DF

2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	133
MINIMAPA CONCEITUAL.....	133
UNIDADE 1 – O ESSENCIAL DO SEA + 5 ROTINAS DE SALA.....	134
UNIDADE 2 – ALFABETIZAR LETRANDO: LEITURA E ESCRITA PARA TODOS (INCLUSIVE QUEM AINDA NÃO LÊ).....	136
UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO FORMATIVA E REGISTRO: ACOMPANHAR A PROGRESSÃO.....	138
REFERÊNCIAS ESSENCIAIS.....	140

APRESENTAÇÃO

Este guia nasceu de uma inquietação bem concreta do cotidiano escolar: a alfabetização aparece como prioridade em documentos, formações e programas — mas, na sala de aula, o professor precisa transformar tudo isso em decisões didáticas reais, com crianças reais.

A proposta aqui é simples: oferecer um material de consulta rápida (e, ao mesmo tempo, consistente) para apoiar o trabalho de alfabetizar na escola pública. O guia não substitui o currículo da rede, nem pretende “dar receita”. Ele funciona como uma bússola: ajuda a localizar o que é essencial ensinar, por que ensinar e como intervir quando a criança ainda não avançou.

O texto está organizado em unidades curtas. A Unidade 1 sintetiza o que é indispensável no ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e apresenta cinco rotinas de sala que cabem no dia a dia. A Unidade 2 reforça o ponto central deste guia: não basta ensinar o sistema — é preciso colocar a criança em situações significativas de leitura e escrita, desde cedo, inclusive quando ela ainda não lê convencionalmente. A Unidade 3 traz um quadro de avaliação formativa (nível → sinais → intervenção) e um roteiro de registro em portfólio, para acompanhar o progresso sem transformar avaliação em “caça-erro”.

Use como você preferir: leia de ponta a ponta ou consulte por partes. O importante é que o guia ajude a sustentar decisões didáticas com base teórica e com os pés no chão da escola.

MINIMAPA CONCEITUAL

Definições rápidas para consulta (sem “susto teórico”):

Alfabetização: Processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e de aspectos ortográficos, com ensino explícito e sistemático, articulado ao uso significativo da língua escrita.

SEA (Sistema de Escrita Alfabética): Não é “código” no sentido de troca mecânica. É um sistema notacional: representa (nota) segmentos sonoros da fala por meio de letras e convenções.

Consciência fonológica: Capacidade de refletir e manipular unidades sonoras da fala (rimas, sílabas, fonemas). É parte do caminho para compreender o princípio alfabético, sem reduzir o ensino a treino repetitivo.

Letramento: Participação em práticas sociais de leitura e escrita: ler/escutar textos por objetivos reais, produzir registros, circular gêneros, construir sentidos.

Avaliação formativa: Observar, registrar e intervir para fazer a criança avançar; não é “rotular” nem comparar alunos.

Pergunta rápida (para o planejamento):

Se eu tivesse que escolher apenas 2 prioridades hoje, seriam:

- 1) garantir que a criança compreenda o princípio alfabético (o que as letras notam e como notam);
- 2) garantir que ela participe de práticas reais de leitura e escrita, com sentido.

UNIDADE 1 – O ESSENCIAL DO SEA + 5 ROTINAS DE SALA

Nesta unidade, o foco é o que precisa ficar “de pé” em qualquer proposta de alfabetização: ensino explícito e sistemático do SEA, sem cair em mecanização. Isso significa planejar intervenções que ajudem a criança a entender o princípio alfabético, apoiar-se na oralidade, comparar palavras, refletir sobre segmentos sonoros e testar hipóteses na escrita.

P&R – SEA é “código” ou “sistema notacional”?

- Se eu entendo como “código”, minha rotina tende a virar treino de correspondência (repete–associa–memoriza).
 - Se eu entendo como “sistema notacional”, minha rotina se organiza para a criança descobrir o que a escrita representa, como representa e quais convenções regulam esse sistema.
- O ponto não é abandonar explicitude; é ensinar com reflexão (e não por automatismo).

Duas perguntas-chave (para orientar intervenções)

Ao alfabetizar, a criança precisa responder, pouco a pouco, a dois “enigmas”:

- 1) O que as letras representam (notam)?
- 2) Como as letras funcionam para criar representações (notações) na escrita?

Essas perguntas ajudam a planejar atividades e a interpretar o “erro” como pista do pensamento da criança.

Quadro 1 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir para se alfabetizar

Nº	Propriedade / princípio do SEA
1	Utiliza-se um conjunto finito de letras convencionadas (não “inventadas”), distintas de números e de outros símbolos.
2	Cada letra tem identidade gráfica: pequenas mudanças podem transformá-la em outra (b/d/p/q). A mesma letra pode aparecer em formas diferentes (maiúscula/minúscula; imprensa/cursiva).
3	A sequência (ordem) das letras é estável: alterar a ordem modifica a palavra.
4	Uma letra pode repetir-se dentro da mesma palavra e pode aparecer em diferentes palavras; palavras distintas podem compartilhar letras.
5	Há restrições de posição e de combinação: nem toda letra pode aparecer em qualquer lugar da palavra, e nem quaisquer letras podem se juntar em português.
6	As letras representam a pauta sonora das palavras (o que se pronuncia), e não características do objeto a que a palavra se refere (forma, cor, função etc.).
7	Na escrita alfabética, as letras correspondem a unidades sonoras menores do que a sílaba (segmentos/fonemas).
8	As relações entre letras e sons têm regularidades e irregularidades: uma letra pode ter mais de um valor sonoro e um mesmo som pode ser representado por letras/dígrafos diferentes.
9	Além das letras, usam-se sinais gráficos (acento, til etc.) que podem alterar a tonicidade e/ou o valor sonoro em certas palavras.
10	As sílabas variam em estrutura (CV, CVC, CCV, CVV etc.), mas no português predomina a sílaba CV; toda sílaba contém, ao menos, uma vogal.

Fonte: elaboração própria, com base em Morais (2012, p. 51) e Morais (2026).

1.1 Cinco rotinas de sala de aula (curtas e sustentáveis)

1) Roda de oralidade + “brincar com os sons” (5–8 min)

Jogos rápidos com rimas, aliterações e segmentação (palavra → sílabas). A oralidade é a ponte para a escrita: ajuda a criança a perceber que a fala pode ser “recortada” em partes.

2) Palavra do dia (10 min)

Escolha uma palavra significativa (da rotina, de um texto lido, de um projeto). Escreva no quadro e conduza comparações:

- Que letras aparecem? Onde se repetem?
- Que pedaços sonoros eu ouço no começo/meio/fim?
- Com que outras palavras ela se parece?

A palavra vira “laboratório” do SEA, sem virar lista mecânica.

3) Escrita compartilhada (10–15 min)

Produzam juntos um bilhete, legenda, convite ou registro de experiência. O professor escreve com a turma, fazendo perguntas que convidam à reflexão: “Que som você ouve primeiro?”, “Que letra pode representar esse som aqui?”.

4) Ditado interativo (8–12 min)

Não é ditado para “pegar erro”. É ditado para ensinar: o professor dita uma palavra/frase curta e para em pontos estratégicos para discutir escolhas (letras, ordem, segmentação).

5) Leitura diária com intenção (10–20 min)

Leitura pelo professor (literatura e textos do cotidiano) + conversa sobre sentido. Mesmo quem ainda não lê participa: antecipa, interpreta, localiza informações, comenta personagens, relaciona com a vida. Isso sustenta letramento desde cedo.

Checklist rápido (antes de encerrar a aula)

Hoje eu garanti:

- ☐ um momento de reflexão sobre o SEA (o que a escrita nota e como nota);
- ☐ um momento de leitura/escuta de texto com sentido;
- ☐ uma intervenção que partiu do que a criança já sabe (e não do que “faltou”).

UNIDADE 2 – ALFABETIZAR LETRANDO: LEITURA E ESCRITA PARA TODOS (INCLUSIVE QUEM AINDA NÃO LÊ)

O cerne deste guia está aqui: ensinar o SEA é indispensável — mas não é suficiente. A criança precisa viver situações de uso da leitura e da escrita, com sentido, para aprender a usar o que aprende. Isso começa na Educação Infantil e atravessa o 1º e 2º ano: ler, ouvir, conversar, registrar, produzir textos coletivos, circular gêneros e construir uma relação de pertença com a cultura escrita.

P&R – “Mas ele(a) ainda não sabe ler... como vai participar?”

Participa do mesmo jeito — com mediação.

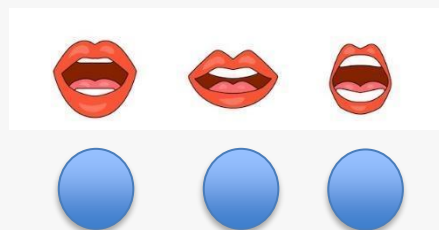
- Escuta textos lidos pelo professor e conversa sobre sentido.
- Produz escrita por aproximação (hipóteses), com apoio (escrita compartilhada).
- Localiza informações no texto com pistas visuais (título, imagens, marcas).

A participação antecede a leitura convencional: é assim que a criança ganha motivos para ler e escrever.

Atividade-âncora (oralidade → consciência sílaba): “massinha e pedaços da palavra”

Exemplo com a palavra BONECA.

- 1) Pergunte: “Quantas vezes abrimos a boca para falar BONECA?”
- 2) A cada “abertura”, a criança coloca um pedaço de massinha (espera-se 3: BO-NE-CA).
- 3) Intervenha apontando: “Qual pedaço é o do começo (BO)? E o do meio? E o do fim?”
- 4) Compare palavras: quais têm 2 pedaços? 3? 4?



Por que funciona? Porque ajuda a criança a perceber segmentações sonoras de forma concreta, preparando o caminho para pensar como a escrita pode notar essas partes.

2.1 Rotas rápidas de letramento (o que cabe no cotidiano)

Cantinho de leitura vivo (não decorativo): livros acessíveis, rodízio de títulos, indicação da turma (“recomendo porque oferece situações em que a criança interage com a leitura o que pode ser prazeroso e lúdico, contudo a organização do material adequado à faixa etária e a forma de disponibilizar e problematizar a inserção das crianças nesse ambiente de leitura é uma peça chave no sentido dar a oportunidade de escolha, exploração individual e em grupo dos materiais disponibilizados visando a formação de leitores”).

Listas e registros de verdade: chamada, combinados, lista de materiais, calendário de aniversários, placar de leitura e muitas outras

Gêneros do cotidiano: bilhete, convite, legenda, receita, cartaz, regras de jogo — sempre com propósito e destinatário.

Projetos curtos (2–3 semanas): um tema, leituras variadas, produção final coletiva (livreto, mural, exposição).

Máxima para não esquecer o “por quê”

Existe um grande contingente de pessoas que “sabem ler”, mas não leem. Sem práticas sociais de leitura e escrita, a habilidade não se transforma em uso.

P&R – Como isso conversa com o material Alfaletando

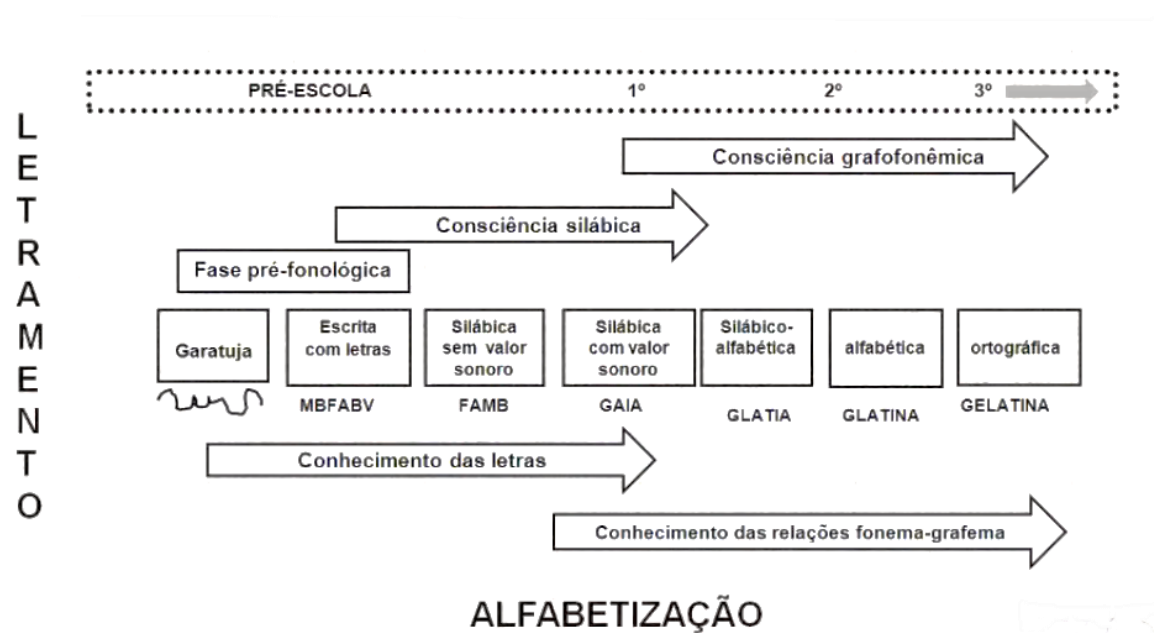
Use o caderno como um repertório de propostas, mas mantenha o foco didático:

- Em cada atividade, pergunte: qual aspecto do SEA está em jogo? E qual prática de linguagem (letramento) está sendo vivida?
- Se a tarefa virar só preenchimento, traga de volta o sentido: “para quem estamos escrevendo?”, “por que ler isso agora?”.
- Ajuste a intervenção ao nível da criança: a mesma página pode gerar perguntas diferentes, conforme as hipóteses de escrita.

UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO FORMATIVA E REGISTRO: ACOMPANHAR A PROGRESSÃO

Avaliar, na alfabetização, é acompanhar o pensamento da criança sobre a escrita e planejar intervenções. A avaliação formativa não serve para “classificar”; serve para decidir o próximo passo didático. A figura abaixo ajuda a visualizar a progressão típica das hipóteses de escrita e a relação com o desenvolvimento da consciência fonológica.

Figura 1 – Progressão das hipóteses de escrita e relações com consciência fonológica



Fonte: Soares (2021, p. 137).

Quadro 2 – Nível → Sinais → Intervenção

Nível	Sinais (o que observar)	Intervenção (o que fazer)
Pré-silábico / escrita não convencional	Traços, letras sem relação estável com a pauta sonora; quantidade de sinais varia sem critério.	Trabalhar oralidade: segmentar palavras (sílabas), comparar tamanhos; propor escrita compartilhada; explorar letras do nome e do repertório da turma.
Silábico (com ou sem valor sonoro)	Uma letra por sílaba; às vezes a letra tem relação com o som (B-O-C para BONECA).	Avançar da sílaba para partes menores: jogos de troca de sílabas; destacar som inicial/final; propor ditado interativo com foco em ‘o que falta para representar melhor’.
Silábico-alfabético	Algumas sílabas já representadas por mais de uma letra; aparece conflito produtivo.	Intervenções pontuais de fonema: “Que som você ouve entre...?”; leitura de palavras parecidas; comparar escritas (casa/capa) e discutir mudanças.
Alfabético	Representa fonemas com maior estabilidade; começa a enfrentar desafios ortográficos.	Trabalhar ortografia em contexto: famílias de palavras; regularidades e convenções; revisão de texto coletivo; leitura para fluência com sentido.
Ortográfico (em construção)	Escrita mais convencional; erros residuais ligados a regras e exceções.	Aprofundar revisão, reescrita, escolha lexical e pontuação; ampliar repertório de gêneros e práticas de autoria.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.1 Roteiro de registro (portfólio)

- 1) Data e situação: em que atividade a escrita/leitura foi produzida? (lista, bilhete, reconto, ditado interativo etc.)
- 2) Produção da criança: cole a amostra (foto, cópia, transcrição) + uma frase sua descrevendo o que ela tentou fazer.
- 3) Hipótese de escrita (nível): marque com base no mini-quadro (sem “carimbar” a criança; é uma fotografia do momento).
- 4) Evidências: o que ela já sabe? (ex.: mantém ordem das letras; usa letra com valor sonoro; segmenta em sílabas).
- 5) Próximo passo: qual intervenção vai ajudar a avançar? (ex.: focar som inicial; comparar palavras; escrita compartilhada).
- 6) Reavaliação (15–20 dias): nova amostra para ver progresso.

Aviso importante (para proteger o sentido da avaliação)

Avaliação formativa é ferramenta do professor, não um “fim em si”.

Se a avaliação virar só preenchimento de planilha, ela perde o poder pedagógico.

Use os dados para decidir intervenções e organizar agrupamentos flexíveis — não para rotular crianças.

REFERÊNCIAS ESSENCIAIS

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Reimpresso em 2020).

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro para entrevista com professor(a) alfabetizador(a).

Data: ____/____/2025 Turno: _____

Iniciar com uma breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

Coletar a assinatura no TCLE e Termo de Autorização para uso de Imagem e Voz

(Documentos lidos em reunião prévia)

Levantar o perfil da entrevistada. Fale sobre sua formação e experiência profissional.

1. Poderia falar um pouco, de maneira geral, sobre a sua trajetória como professora alfabetizadora (formação inicial e continuada, quanto tempo atua na alfabetização...)
2. Conseguiria relatar desafios que você tenha enfrentado nessa trajetória e como conseguiu vencê-los, se é que foi possível?
3. Nesse percurso, você consegue identificar algo (*trocas entre pares, algum estudioso, programas de governos, curso...*) que tenha impactado sobre as suas práticas de ensino em sala de aula? Poderia comentar sobre?
4. Atualmente, como você definiria a alfabetização?
5. E o letramento?
6. Nas suas práticas de ensino, o que você considera como “*carro chefe*” para a alfabetização de crianças?
7. Como você vê a questão dos métodos para alfabetizar. Poderia comentar sobre isso?
8. Você gostaria de acrescentar algo mais?

Agradecimentos!

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ÁUDIO

Termo de autorização para utilização de áudio⁹

Eu, _____, autorizo a utilização do áudio com a minha voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado *As concepções de alfabetização: o que as práticas de ensino evidenciam*, sob responsabilidade da orientadora Dra. Claudia Maffini Griboski e da aluna **Zulmira Caetano Silva**, vinculada à **Universidade de Brasília** - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação – **PPGE-MP**. O meu áudio pode ser utilizado apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do áudio por qualquer meio de comunicação, sejam rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2025

⁹ Documento será assinado em duas vias, sendo que a 1ª ficará com a pesquisadora e a 2ª com a participante da pesquisa.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “As concepções de alfabetização: o que as práticas de ensino evidenciam”, de responsabilidade da orientadora Dra. Claudia Maffini Griboski de Zulmira Caetano Silva, estudante de mestrado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é: analisar as concepções de alfabetização presentes nas práticas de ensino do professor alfabetizador, considerando o debate acadêmico e as políticas públicas de alfabetização das últimas três décadas. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, entrevistas/filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uma **entrevista que será gravada em áudio**. Serão realizadas **observações das práticas de ensino em sala de aula** (quatro aulas consecutivas), quando a pesquisadora utilizará diário de campo para anotações que sejam relevantes para o estudo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: sentir-se desconfortável com a presença da pesquisadora em sala de aula, possibilidade de alterações na rotina com as crianças, sentimento de privacidade invadida, insegurança na condução do próprio trabalho; aspectos que poderão ser consideravelmente reduzidos se, antecipadamente, forem considerados para que haja alternativas pensadas para solucionar possíveis acontecimentos. O diálogo entre a pesquisadora e o/a participante, será de fundamental importância para, se não resolver a questão, pelo menos reduzir os prejuízos sobre a rotina de sala de aula. Em relação a entrevista, os riscos estão relacionados a exposição que poderá ser desconfortável, além do/a participante poder sentir -se avaliado ou julgado sobre a forma como conduz o próprio trabalho. Nesse sentido, acredita-se que a forma de conduzir a aplicação do instrumento poderá atenuar tais questões aventadas. Portanto, o roteiro para entrevista foi estruturado com questões abertas para que o entrevistado não tenha a impressão de estar sendo sabatinado.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a realização de debates no âmbito escolar, sobre as concepções de alfabetização e as práticas de ensino do professor alfabetizador e os

desafios atuais enfrentados em sala de aula. Acredita-se que as trocas poderão ser relevantes para abordagens que atendam as demandas atuais para alfabetizar crianças.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 984820119 ou pelo e-mail zulca.caetano@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de produto técnico que será no formato de *rodas de conversas* sobre o tema considerando os resultados da presente pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e está em tramitação no Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2025

APÊNDICE E – INSTRUMENTO PARA CATALOGAÇÃO DOS DADOS DO DIÁRIO DE CAMPO

INSTRUMENTO PARA INSERIR OS DADOS DO O DIÁRIO DE CAMPO

Escola: ESCOLA CLASSE X

Turma / Ano: 1º ANO

Professora: A () B ()

Data da aula: ____ / ____ / ____

Horário: das 8h às 10h ou das 13h às 15h

1. Registro sintético por episódio (atividade) de aula

☐ Rotina escolar ☐ Organização de materiais/espço

Episódio nº __ , __,

1.2. A atividade acima envolveu:

☐ Projeto / evento de letramento

☐ Atividade com SEA

☐ Leitura de textos

☐ Produção de textos

☐ Outra

1.2.1 Se for atividade com SEA (Eixo 2), marcar subcategoria(s) (Moraes; Albuquerque; Ferreira, 2008)

☐ Leitura de letras/sílabas/palavras/frases

☐ Escrita de letras/sílabas/palavras/frases

☐ Cópia

☐ Contagem de letras/sílabas/palavras

☐ Segmentação (sílabas/letras/palavras)

☐ 2.6 Identificação de letras/sílabas em palavras

☐ 2.7 Rimas / aliterações

- ☐ Comparação de sílabas/palavras
- ☐ Formação de palavras (alfabeto móvel etc.)
- ☐ Exploração de tipos de letra, ordem alfabética, relações som–grafia

Se for leitura/produção de textos

2. Nesta aula houve:

- | | |
|--|---|
| ☐ Leitura pelo professor | ☐ Leitura pelos alunos |
| ☐ Leitura pelo professor | ☐ Produção individual de texto |
| ☐ Diversidade de gêneros/suportes | ☐ OUTRO _____ |

3. Interações e linguagem (Eixo 4) – marque o que apareceu

Intervenções do professor:

- ☐ Explicação expositiva predominante
- ☐ Perguntas fechadas predominam
- ☐ Perguntas abertas / solicita explicações dos alunos
- ☐ Reformula a fala dos alunos / devolve a eles

4. Lugar da fala do aluno (Chartier; Smolka)

- ☐ Fala pouco / responde o mínimo
- ☐ Participa ativamente / faz perguntas / comenta

4.1 Correção:

- | | |
|---|--|
| ☐ Imediata e centrada na forma | ☐ Dialogada, considerando sentido + forma |
|---|--|

4.2 Autonomia:

- | | |
|--|--|
| ☐ Professor decide tudo | ☐ Há escolhas e decisões compartilhadas |
|--|--|

5. Evidências da concepção:

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) foco mais no código () | c) SEA () |
| b) consciência fonológica () | d) práticas de leitura/escrita com sentido social () |

6. Que concepção de alfabetização/letramento aparece como predominante nesta aula?

7. Tensões ou contradições entre atividades de SEA e práticas de leitura/escrita?

8. Elementos da interação e da linguagem (Smolka; Chartier) foram considerados/mobilizados?
