

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE RECOMPOSIÇÃO E RECUPERAÇÃO
CONTÍNUA DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ALFABETIZAÇÃO E NO
LETRAMENTO**

SÃO CARLOS (SP)

2026

ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE RECOMPOSIÇÃO E RECUPERAÇÃO
CONTÍNUA DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ALFABETIZAÇÃO E NO
LETRAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Moraes Anunciato.

SÃO CARLOS (SP)

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós- Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Doutorado da candidata Rosineide de Andrade Rocha, realizada em 29/04/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato: orientadora (UFSCar)

Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro (UFSP)

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

O Relatório de Defesa, produzido pelos membros da Comissão Julgadora, encontra-se arquivado junto ao programa de Pós-Graduação.

Dedico esta pesquisa à minha mãe, mulher simples, de origem humilde, valente, batalhadora, corajosa, que, na sua simplicidade e sabedoria, me impulsionou a conquistar os meus sonhos, sendo este o de uma formação em nível de Doutorado, um dos mais significativos para mim. Ao meu esposo, pelo apoio inegável e sempre constante. Aos meus filhos, Kévin e Hugo, e ao meu netinho Derek, por serem a melhor parte de mim nessa vida, peças fundamentais na herança boa que pretendo deixar ao mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Senhor Jesus, que sempre me orienta, me direciona, me sustenta nos momentos mais difíceis.

À minha família, por seu apoio constante, por compreender e suportar minhas ausências, meu estresse e meu cansaço, muitas vezes.

A Rejane de Oliveira, amiga e incentivadora na vida pessoal, profissional e acadêmica.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato, ou simplesmente Rosa, grande incentivadora, séria e metódica mobilizadora da minha pesquisa, mas, acima de tudo, um ser humano incrível que me compreendeu e me soergueu nos momentos de dúvidas, de angústias e de maior desânimo.

Às professoras Iolanda, Ana Paula, Filomena e Aline, as quais dedicaram seu tempo para contribuir, de modo tão primoroso, pela qualificação deste estudo.

À parceira Izabella Anaja, que, gentilmente, muito me auxiliou na execução da atividade de extensão.

À Secretaria Municipal de Educação (Semeb) do município de Bebedouro, que apoiou o meu trabalho e me respaldou para que eu realizasse a ação formativa, peça-chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

À UFSCar, pela oportunidade de vivenciar uma pós-graduação em nível de excelência num contexto de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus professores e meus colegas do Grupo de Estudos – Cremilda, Izabella, Janailza, Jolúcia, Mirian –, dentre tantos outros, que muito agregaram à minha formação na área de formação de professores, compartilhando saberes, dúvidas e angústias próprias da vida de pesquisadores.

A todos os docentes participantes da pesquisa que generosamente partilharam suas vidas e seus saberes em nossa atividade formativa, que muito me ensinaram como pessoa, como profissional e como pesquisadora.

*“Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais — a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [...] O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.*¹

¹ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019. 560 p.

RESUMO

ROCHA, Rosineide de Andrade. **A formação docente na área de Recomposição e Recuperação de Aprendizagem com foco na alfabetização e no letramento**. 2026. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026.

Face aos desafios inerentes à melhoria da qualidade da educação brasileira, emergem aqueles relacionados com a elevação do nível de desempenho dos estudantes no contexto da alfabetização e do letramento. Seja nas turmas do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) ou nas turmas de Recuperação/Recomposição de Aprendizagem, os professores precisam ser apoiados e subsidiados para construir um trabalho significativo. A questão de pesquisa que norteia o estudo é: quais conhecimentos são essenciais à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador atuante no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem e em classes regulares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais? Propõe-se como objetivo: analisar as aprendizagens docentes mobilizadas/construídas no contexto de uma proposta formativa na área de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento, visando a um possível delineamento da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional. A abordagem utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa, especialmente pesquisa colaborativa por meio de uma intervenção, com base nas ideias de Ibiapina (2008) e Mizukami (2000; 2010). A ação formativa envolveu o planejamento e a implementação de proposta híbrida de formação na área de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco na alfabetização e no letramento. Essa ação formativa iniciou-se no primeiro semestre de 2024, com carga horária de 120h, com certificação pela Extensão da UFSCar. Foi disponibilizada para professores atuantes no Sistema Municipal de Ensino de Bebedouro (SP), sendo que 38 docentes concluíram a atividade formativa. Foram utilizados como fonte de dados: diário de bordo da pesquisadora, questionários, narrativas (memorial de formação, casos de ensino, relato de práticas pedagógicas) e rede de conversações. Na análise de dados, houve a técnica de categorização de conteúdos em Bardin (2016) e em Franco (2018), com exceção da análise das narrativas. A análise da pesquisa se estruturou e se desdobrou em três eixos de análise: os sujeitos da pesquisa; processos colaborativos desencadeados para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador e os indicadores de contribuições teórico-práticas para a Base de Conhecimentos do professor alfabetizador. Os resultados evidenciam que, por meio dos pronunciamentos dos participantes, sobretudo nas propostas colaborativas delineadas, houve emergência de novas concepções, ressignificações teóricas/metodológicas, além de reflexões significativas sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor alfabetizador, atuante em salas regulares ou no contexto da Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco em alfabetização e letramento. Com base nos apontamentos dos professores, foi possível construir uma sugestão de guia formativo intitulado “Elementos essenciais ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do professor para alfabetizar/letrar na perspectiva da BNCC”, além de orientações para ajustar esse guia à necessidade de recuperar/compor aprendizagens. Tais evidências poderão contribuir para aprimorar efetivamente a formação docente (inicial e continuada) e para o ensino-aprendizagem nas salas de aula, bem como para fomentar as políticas públicas ou programas de formação de professores nessa área.

Palavras-chave: formação de professores; recomposição e recuperação de aprendizagem; alfabetização e letramento; base de conhecimentos; desenvolvimento profissional; anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

Faced with the challenges inherent in improving the quality of Brazilian education, those related to raising the level of student performance in the context of literacy and reading comprehension emerge. Whether in literacy cycle classes (1st and 2nd year of Elementary School) or in Remedial/Reconstruction of Learning classes, teachers need to be supported and subsidized to build meaningful work. The research question guiding this study is: what knowledge is essential to the Knowledge Base of a literacy teacher working in the context of Learning Recovery/Reconstruction and in regular classes of the initial years of Elementary School? The objective is to analyze the teacher learning mobilized/constructed within the context of a training proposal in the area of Continuous Learning Recovery/Reconstruction, focusing on literacy and reading comprehension, aiming at a possible outlining of the literacy teacher's Knowledge Base and, consequently, their professional development. The approach used in this study is qualitative research, especially collaborative research through an intervention, based on the ideas of Ibiapina (2008) and Mizukami (2000; 2010). The training action involved the planning and implementation of a hybrid training proposal in the area of Continuous Learning Recovery/Reconstruction, focusing on literacy and reading comprehension. This training action began in the first semester of 2024, with a workload of 120 hours and certification. This training was conducted by the UFSCar extension program and made available to teachers working in the Municipal Education System of Bebedouro (SP), with 38 teachers completing the activity. Data sources included the researcher's logbook; questionnaires; narratives (training memoir, teaching cases, report of pedagogical practices); and a conversation network. Data analysis employed the content categorization technique of Bardin (2016) and Franco (2018), except for the analysis of narratives. The research analysis was structured and unfolded around three key ideas: the research subjects; collaborative processes triggered to expand the Knowledge Base of literacy teachers; and indicators of theoretical-practical contributions to the Knowledge Base of literacy teachers. The results, through the participants' discourses, show that, especially in the collaborative proposals outlined, new conceptions, theoretical/methodological resignifications, and significant reflections emerged about the Pedagogical Content Knowledge of the literacy teacher, working in regular classrooms or in the context of Continuous Learning Reconstruction/Recovery with a focus on literacy and reading comprehension. Based on the teachers' observations, it was possible to construct a suggested training guide entitled "Essential Elements of the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of the teacher to teach literacy/reading comprehension from the perspective of the BNCC", in addition to guidelines for adjusting this guide to the need to recover/compose learning. Such evidence may contribute to effectively improving teacher training (initial and continuing) and teaching and learning in classrooms, as well as to fostering public policies or teacher training programs in this area.

Keywords: teacher training; learning reconstruction and recovery; literacy and reading comprehension; knowledge base; professional development; early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características das culturas colaborativas para tempos complexos	40
Figura 2 – Elementos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	58
Figura 3 – Modelo de Raciocínio Pedagógico	60
Figura 4 – Organograma: eixos da análise de dados	116
Figura 5 – Perfilação dos sujeitos da pesquisa	122
Figura 6 – A emersão de novas concepções	178
Figura 7 – A resignificação de práticas a partir de processos cognitivos	182
Figura 8 – Aspectos constitutivos do PCK do professor alfabetizador	198
Figura 9 – Articulação dos elementos-chave da pesquisa com os seus resultados.....	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formulário de inscrição – síntese dos temas citados pelos docentes	142
Gráfico 2 – Práticas pedagógicas para alfabetizar letrando.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das idades do ensino escolar, de acordo com Tardif (2013)	33
Quadro 2 – Resultados da busca: publicações sobre o tema Recuperação/Recomposição de Aprendizagem.....	73
Quadro 3 – Orientações das políticas públicas educacionais para o ensino da leitura e da escrita no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.....	84
Quadro 4 – Evolução Curricular da área de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	87
Quadro 5 – Inscritos na atividade de extensão	100
Quadro 6 – Instrumentos de pesquisa utilizados	103
Quadro 7 – Tempo de atuação no magistério	119
Quadro 8 – Tempo de atuação como professor alfabetizador	119
Quadro 9 – Turma/ano em que o docente atua no ano letivo da Proposta Formativa (2024)	120
Quadro 10 – Caracterização dos processos de escolarização dos sujeitos da pesquisa.....	128
Quadro 11 – Alfabetização e Letramento no período da escolarização inicial	136
Quadro 12 – Síntese das influências e aprendizagens sobre a docência na escolarização	138
Quadro 13 – Síntese dos conceitos “menos adequados ou incompletos” de Alfabetização ..	143
Quadro 14 – Síntese dos conceitos “menos adequados ou incompletos” de Letramento	144
Quadro 15 – As principais contribuições das pesquisas de Ferreiro e Teberosky para o campo da alfabetização na perspectiva dos professores.....	148
Quadro 16 – Síntese dos conhecimentos teórico/práticos produzidos/compartilhados sobre a Psicogênese da Língua Escrita	155
Quadro 17 – Conceitos de alfabetização, verbalizados por professores, em momentos distintos da Proposta Formativa	172
Quadro 18 – Conceitos de letramento, verbalizados por professores, em momentos distintos da Proposta Formativa.....	175
Quadro 19 – Elementos indispensáveis à Base de Conhecimentos do Professor alfabetizador	201
Quadro 20 – Elementos essenciais ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do professor para alfabetizar/letrar na perspectiva da BNCC	213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

SEMEB – Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação da pesquisa.....	16
1.2 Memorial Formativo: identidade pessoal, socioprofissional e percursos formativos da pesquisadora	20
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS	30
2.1 A formação docente em um cenário de profissionalização do professor	31
2.2 O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)	35
2.2.1 O Desenvolvimento Profissional Docente sob o princípio da colaboração.....	38
2.2.2 Identidade docente e profissionalidade	41
2.3 Sentir a docência: a subjetividade na constituição da identidade do professor	44
2.3.1 O valor da resiliência para a profissionalidade docente	46
2.3.2 O papel das emoções na identidade profissional do professor	49
2.4 Conhecimento profissional docente	50
2.5 Shulman: um expoente na investigação sobre a Base de Conhecimento dos professores.....	51
2.5.1 Shulman e as pesquisas sobre a Base de Conhecimentos para o ensino	53
2.5.2 Investigando o processo do raciocínio pedagógico	59
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A RECUPERAÇÃO/RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM COM FOCO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	62
3.1 Políticas Públicas educacionais no Brasil na esfera da alfabetização	62
3.1.1 Recuperação e Recomposição da Aprendizagem: conceitos e diretrizes legais..	66
3.1.2 Breve levantamento das publicações na área de Recuperação/Recomposição de Aprendizagem.....	73
3.2 Pontos curriculares relevantes à Base de Conhecimentos do alfabetizador	76
3.2.1 Psicogênese da língua escrita: conhecer bem para melhor intervir	76
3.2.2 Conceitos de alfabetização e letramento e sua abordagem nas políticas públicas educacionais de Recuperação e Recomposição da Aprendizagem	80
3.2.3 Pilares para a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	86
3.2.4 A importância dos conhecimentos linguísticos na alfabetização: fundamentos para uma prática eficiente.....	91
4 METODOLOGIA E CAMINHOS PERCORRIDOS.....	94
4.1 Questão de pesquisa e objetivos da pesquisa.....	95
4.2 Instrumentos de pesquisa utilizados	102
4.2.1 O Diário de Bordo	104
4.2.2 Os questionários	105
4.2.3 As narrativas	107
4.2.4 Rede de conversações.....	114
5 ANÁLISE DOS DADOS: SUJEITOS, PROCESSOS COLABORATIVOS E CONSTRUÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	115

5.1 Sujeitos da pesquisa: conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência.....	117
5.1.1 Quem são os participantes da pesquisa?.....	117
5.1.2 Influências e aprendizagens sobre a docência na escolarização.....	128
5.1.3 Formação inicial e continuada e necessidades formativas: perfilação formativa dos sujeitos	139
5.2 Processos colaborativos desencadeados para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador	146
5.2.1 Mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos sobre a Psicogênese da Língua Escrita	147
5.2.2 Mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos a partir da construção coletiva de Casos de Ensino.....	156
5.3 Indicadores de contribuições teórico-práticas para a Base de Conhecimentos do alfabetizador que atua no ciclo de alfabetização ou na Recuperação/Recomposição da Aprendizagem.....	171
5.3.1 A emergência de novas concepções	171
5.3.2 A resignificação de práticas a partir de processos reflexivos	179
5.3.3 O fomento ao debate sobre as especificidades do PCK do professor alfabetizador e sobre a sua identidade profissional	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS	221
APÊNDICES	238
ANEXOS	286

1 INTRODUÇÃO

O delineamento deste estudo foi realizado no sentido de investigar as possíveis contribuições de uma Proposta Formativa, realizada com professores(as)² que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Recomposição e a Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento, foi o tema da ação formativa.

É sabido que a pandemia por COVID-19 (*Coronavirus Disease* 2019) deixou danos substanciais na educação no que concerne às lacunas e prejuízos na aprendizagem dos estudantes em geral. Logo, o contexto pós-pandêmico influenciou inicialmente a realização desta pesquisa, uma vez que, antes da pandemia, algumas necessidades educacionais já existiam (como as defasagens de aprendizagem), mas, a partir dela, essas necessidades se intensificaram e alcançaram um contorno mais definido no cenário das urgências. No Ensino Fundamental, de modo específico, as perdas são consideráveis no aspecto do desenvolvimento de habilidades da lectoescrita (Brasil, 2025; Abe, 2022). Diante de tais desafios, as redes e sistemas de ensino tiveram que se reestruturar para encarar o desafio de recompor as aprendizagens que não foram adquiridas pelas crianças. Desse modo, têm sido forjadas muitas propostas de Recuperação/Recomposição de Aprendizagens para dar conta dessa demanda emergente. Sendo assim, é preciso investir na formação dos docentes que estarão à frente dessas turmas e que serão os responsáveis diretos por essa empreitada; é preciso construir práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e que propiciem o avanço significativo de cada um deles. Para início de conversa, é necessário ouvir atentamente os professores em relação ao modo como veem e compreendem esse contexto, e a como se organizaram para dar respostas cabíveis a ele. Além disso, devemos analisar como veem e compreendem seus próprios processos formativos.

A tarefa de alfabetizar e letrar, concomitantemente, já é intensa, árdua e desafiadora (apesar de prazerosa), inserida no contorno das especificidades relacionadas a Recuperar/Recompor Aprendizagens, essa tarefa se complexifica ainda mais. Portanto, nesse terreno quase incipiente e relativamente inédito, dadas as condições sociais e históricas oriundas do contexto pandêmico, a formação de professores reflexivos, a partir de contextos formativos

²Optou-se por utilizar, na presente pesquisa, a nomenclatura de professor para referir a docentes de ambos os sexos. Em alguns lugares, principalmente na análise dos dados da pesquisa, preferiu-se referir a professor(a), para evitar a identificação de participantes, uma vez que tivemos dois docentes do sexo masculino como participantes da pesquisa.

colaborativos, desponta como algo essencial para dar ainda mais suporte a esses profissionais e condições norteadoras de ações significativas na área.

1.1 Apresentação da pesquisa

Com o propósito de atender a essa demanda na área de formação de professores, foi elaborada e executada uma Proposta Formativa, como atividade de extensão de caráter híbrido, na área de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento, a partir da qual a pesquisa foi desenvolvida. A expressão “híbrido” aqui se refere a um tipo de formação que mescla o presencial e o *on-line* e também à estratégia formativa de articular os conhecimentos acadêmicos com os de natureza prática. A atividade foi realizada de 9 de março a 18 de agosto de 2024. Pressupôs-se que essa ação formativa poderia trazer benefícios ao buscar ampliar o arcabouço teórico e metodológico dos participantes e da pesquisadora pelos veios do trabalho colaborativo. Os objetivos da proposta de formação, de adesão voluntária, foram: 1) fomentar a parceria escola-universidade e a construção de diálogos formativos; 2) promover a interação de grupos colaborativos de estudos; e 3) estimular a construção de narrativas profissionais sobre vivências e percursos de atuação profissional. Convém esclarecer que o município selecionado para a realização da Proposta Formativa foi Bebedouro (SP), devido à facilidade na veiculação das informações, à possibilidade de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro (SP) (Semeb) e ao fato de que a proposta era pesquisar a formação de professores com foco em alfabetização e letramento no contexto do projeto de Recomposição de Aprendizagem, desenhado na rede municipal. Houve a contratação de docentes para o Projeto de Recomposição da Rede, com formação em nível médio ou superior (Licenciatura em Pedagogia). No entanto, os desafios para recuperar/recompor aprendizagens, sobretudo na área de alfabetização e letramento, são vultosos. Sendo assim, houve também interesse, por parte da pesquisadora, em contribuir minimamente para subsidiar os professores diante desses desafios, bem como outros professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal.

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu também em decorrência da experiência da pesquisadora como professora alfabetizadora (por mais de 15 anos), como formadora e como gestora pelos últimos 14 anos (coordenação pedagógica e direção de escola) e, mais recentemente, como professora universitária, lecionando a disciplina Alfabetização e Letramento. Essa temática é estudada por ela desde a graduação, onde procurou aprofundar os conhecimentos na área, realizando uma pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e

Letramento, e, movida pela mesma curiosidade investigativa, ingressou no mestrado acadêmico, no qual investiga a interface entre a gestão escolar e a prática de professores alfabetizadores no contexto de implementação curricular numa escola pública. Já matriculada no doutorado na UFSCar, ainda atuando como diretora de escola numa escola pública municipal, a preocupação com as defasagens dos alunos no período posterior à pandemia aguçou o olhar da pesquisadora para a área de Recomposição/Recuperação de Aprendizagem, ambiente em que o desenvolvimento das habilidades docentes para alfabetizar e letrar são extremamente necessárias. Apesar de perceber que, em se tratando do Sistema Municipal de Ensino de Bebedouro (SP), houve uma boa condução das ações no sentido de estruturar e implementar, com certa celeridade, uma proposta de Recomposição de Aprendizagem em busca de sanar esse problema e minimizar as dificuldades dos estudantes, o mesmo, porém, não ocorreu em muitos municípios. E, mesmo no contexto local, é sempre possível aprimorar e sistematizar o trabalho nessa direção.

A autora da pesquisa teve a oportunidade de cursar disciplinas muito significativas que deram aporte para o terreno da formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Muitas referências emergiram e fundamentos teórico-conceituais foram construídos em meio às discussões tecidas na disciplina de Estudos e Práticas Avançadas em Formação de Professores I (2022/2), ministrada pelas docentes Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato e Prof^a. Dr^a. Ana Paula Gestoso de Souza, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais”, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Outras referências surgiram como sugestões na disciplina de Estudos e Produções (2022/2), com as professoras Prof^a. Dr^a. Ana Paula Gestoso de Souza e a Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato, disciplina obrigatória do doutorado. As análises e discussões do “Grupo de Estudos sobre a Docência: teorias e práticas”, com as mesmas docentes, também foram muito enriquecedoras. Por meio das discussões, exposições de ideias e de trabalhos desenvolvidos com os colegas mestrando e doutorando, compartilhou-se saberes, concepções e angústias; aprendendo e esclarecendo algumas dúvidas, e tantas outras suscitadas. A princípio, e a partir dessas bases, foi realizada uma revisão bibliográfica básica com o intuito de buscar referências teórico-conceituais para subsidiar o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

Dessa forma, no campo de formação de docentes, a linha teórico-conceitual escolhida foi a que privilegia a formação reflexiva do professor em contextos colaborativos para ampliação do seu conhecimento pedagógico do conteúdo, no sentido do seu desenvolvimento profissional. Foram selecionadas também, dentro dessa vertente, outras obras e autores, assim

como documentos curriculares relacionados à temática em foco no presente estudo (políticas públicas na área de Recuperação/Recomposição da Aprendizagem, alfabetização e letramento, Base de Conhecimentos, conhecimento pedagógico do conteúdo, prática reflexiva, saber da prática, desenvolvimento profissional, narrativas docentes etc.).

No início do processo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato, deu-se a construção, pela pesquisadora, de um Diário de Bordo, com o intuito de descrever e registrar o processo de pesquisa e sistematizar reflexões que colaborassem para a investigação e para a formação pessoal e profissional da pesquisadora.

As fontes bibliográficas para a pesquisa foram algumas oriundas da biblioteca da UFSCar, campus de São Carlos, do acervo pessoal da autora, e outras fontes advindas de pesquisas via Internet. Muitas delas foram socializadas pelos professores nas aulas e grupos de estudo e pelos colegas. Após o levantamento bibliográfico, foram selecionados autores e obras pertinentes ao objeto de pesquisa. Posteriormente, deu-se a leitura crítico-reflexiva desses materiais, procedendo-se ao fichamento deles ou a anotações e roteiros de estudo.

A partir disso, a tese foi concebida: propôs-se a investigar a constituição do *corpus* de conhecimentos necessários para alfabetizar letrando, especialmente no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem. Assim, emergiu o seguinte problema como **questão de pesquisa**: quais conhecimentos são essenciais à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador atuante no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem e em classes regulares do Ensino Fundamental Anos Iniciais?

Nessa direção, foram delineados os seguintes objetivos de pesquisa, a partir dos quais a investigação iria ser conduzida, utilizando-se os dados advindos dessa Proposta Formativa:

Objetivo geral: analisar as aprendizagens docentes mobilizadas/construídas no contexto de uma Proposta Formativa na área de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento, visando a um possível delineamento da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador e, consequentemente, do seu desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos: 1) investigar, a partir das narrativas docentes, de que maneira as vivências, interações e diálogos formativos, manifestos por docentes ao longo da atividade formativa, sinalizam, no campo do discurso, os possíveis conhecimentos construídos/compartilhados; 2) averiguar, a partir dos processos colaborativos desencadeados, se houve a emersão de novas concepções em relação à docência e a resignificação de práticas; e 3) analisar os aspectos que constituem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para alfabetizar e letrar, relacionando esses aspectos com a identidade profissional do professor

alfabetizador atuante na Recuperação/Recomposição de Aprendizagem e em classes regulares do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Esta pesquisa, quanto à metodologia, é do tipo qualitativa, alinhando-se às pesquisas colaborativas e de intervenção na direção dos constructos teóricos de Ibiapina (2008) e Mizukami (2002; 2023), estritamente com relação à construção dos dados com a participação do professor no processo formativo desenvolvido.

Este estudo apresenta-se em cinco seções distintas. A **primeira seção** visa realizar a apresentação, sumariamente, da pesquisa, seu foco investigativo, objetivos, contextualização da Proposta Formativa, a metodologia adotada e os vieses das discussões nas seções seguintes. Além disso, é apresentado o Memorial Formativo da pesquisadora, enfocando a sua identidade pessoal, socioprofissional e seus percursos formativos, já que estes se estendem também através do processo formativo e investigativo que se propôs a implementar, juntamente com a sua orientadora, a Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato. Na **segunda seção**, intitulada “Formação de professores: fundamentos teóricos e epistemológicos”, será apresentado o contexto teórico-conceitual da pesquisa, a qual é desenvolvida no âmbito da formação continuada, atrelada ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). A opção discursiva foi tematizar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dentro do contexto macro, histórico e político-social, inicialmente, depois, direcionou-se os caminhos para o contexto micro da sala de aula e das práticas pedagógicas onde tomam sentido de concretude os aspectos macro tratados. Sendo assim, discutir-se-á, na seara da profissionalização do professor, questões relacionadas à identidade profissional, à importância da subjetividade na docência e ao papel do conhecimento profissional docente para o fortalecimento dessa profissionalização, a relevância dos processos colaborativos nesse processo e a base nas teorias de Shulman (1986; 1987; 1996; 1999; 2002; 2004; 2014) para o DPD, pondo em relevo as discussões sobre a Base de Conhecimentos para o ensino e o processo do raciocínio pedagógico. Na **terceira seção**, o debate terá como mote a Recomposição/Recuperação de Aprendizagem com foco em alfabetização e letramento, abordando as políticas públicas na área de alfabetização no Brasil, sobre os conceitos e as diretrizes legais relativas à área, especificando o direcionamento para a área de alfabetização e letramento. Discutir-se-á alguns pontos curriculares relevantes para a construção da Base de Conhecimentos para o professor alfabetizador: os fundamentos da Psicogênese da Língua Escrita, os conceitos de alfabetização e letramento nas políticas públicas de Recuperação/Recomposição de Aprendizagem, aspectos relacionados à alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância dos conhecimentos linguísticos para alfabetizar e letrar. Na **quarta seção**, será apresentada a “Metodologia e os caminhos

percorridos” na presente pesquisa: os instrumentos metodológicos utilizados: Diário de Bordo do pesquisador, questionários, narrativas (memorial de formação, casos de ensino, relatos de experiência, rede de conversações); além da exposição do planejamento e execução da Proposta Formativa que forneceu dados para a realização deste estudo. Na **quinta seção**, a análise de dados é produzida a partir de uma ideia central: possíveis contribuições da Proposta Formativa para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador que ensina, que recupera ou recompõe aprendizagens. Essa ideia desdobra-se em três eixos de análise: 1) sujeitos da pesquisa: conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência; 2) processos colaborativos desencadeados para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador; e 3) indicadores de contribuições teórico-práticas para a Base de Conhecimentos de alfabetizador. Na **sexta seção**, serão apresentadas as considerações finais. Após isso, serão disponibilizados os documentos dos Apêndices e o Anexo.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para ampliar o debate sobre a aprendizagem do professor em processos reflexivos e em contextos colaborativos de formação continuada. Além disso, espera-se que a pesquisa auxilie na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos e como subsídios para políticas públicas, proporcionando maiores informações e discussões para a área da investigação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo³ (PCK) de professores alfabetizadores, especialmente destinados à Recomposição e à Recuperação Contínua de Aprendizagem, colaborando, dessa forma, para a qualificação significativa do ensino e da aprendizagem nessa arena educacional.

A seguir, segue o Memorial Formativo da pesquisadora, autora deste estudo, a fim de elucidar o seu contexto pessoal e sociocultural, assim como o seu lugar de fala em termos da educação para a qual se propôs a cooperar.

1.2 Memorial Formativo: identidade pessoal, socioprofissional e percursos formativos da pesquisadora⁴

Certamente, nossa formação escolar influencia grandemente nossa constituição enquanto pessoas e enquanto profissionais. Como diz Guimarães Rosa: “Viver é um rasgar-se e remendar-se”. Nesse fluxo às avessas, vivenciamos rupturas e retrocessos que nos fazem valorizar os avanços de cada dia.

³O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) é chamado em inglês de *Pedagogical Content Knowledge*.

⁴Neste tópico, optou-se por utilizar primeira pessoa do singular por se tratar de um memorial formativo pessoal da pesquisadora.

Sou Rosineide de Andrade Rocha, casada atualmente com Marcelino da Silva Rocha, mãe de dois filhos maravilhosos: Kévin e Hugo. Avó de um menino lindo de 4 anos chamado Derek. Venho de uma família de seis irmãos.

Infelizmente, não tenho muitas lembranças das minhas experiências escolares. Meus pais, Maria e Raimundo, eram nordestinos (alagoanos) e se separaram por volta da época em que eu tinha cinco anos de idade. Eu era a caçula de uma família de cinco irmãos, filha de pais semianalfabetos. Na época, vivíamos no estado de Pernambuco, condicionados por uma situação social e econômica muito precária, a qual se agravou depois que meu pai partiu. Em meio a um ambiente familiar de violência e de pouco diálogo, despontava a alegria das brincadeiras tradicionais na rua, das peraltices da infância, das interações com os irmãos e primos – nem sempre saudáveis – e das visitas esporádicas ao sítio dos meus avós maternos em Alagoas.

Lembro-me que quando ingressei numa instituição pré-escolar, por volta dos cinco anos, meu pai ainda estava conosco. Foi ele que me levou à escolinha pela primeira vez, portando uma simples lancheira plástica vermelha e azul, que eu achava maravilhosa. Levava suco artificial e bolo simples. Bolo! Uma novidade tão gratificante para mim, no meio daquele clima de tensão e curiosidade. Era o meu primeiro dia de aula! Dessa instituição, tenho poucas e esparsas lembranças: de realizar atividades de pintura e de coordenação motora (rabiscos e letras), atividades de percepção visomotora, e outras, utilizando folhas. Havia brincadeiras de roda e músicas que marcavam momentos específicos da rotina escolar (lavar as mãos, formar a fila etc.). Nessa época, a minha professora se chamava Graça, mas devido as minhas dificuldades fonoarticulatórias, eu a chamava de “Gata”, algo que fazia todo mundo rir. Tia “Gata”.

A partir da primeira série, tive que conviver com a ausência do meu pai, pois ele deixara a família nesse período. De certa forma, isso foi positivo, pois já não tínhamos que conviver naquele ambiente de violência. Contudo, a ausência de um pai sempre é um hiato muito atroz. A situação era ainda mais difícil porque a minha mãe, depois do divórcio, ficava muito ausente, viajando de uma cidade para a outra, vendendo roupas em busca de sustentar a família. Na minha formação primária, da primeira à quarta série, eu estudei no estado de Pernambuco. Tudo o que tenho em mente são memórias de experiências vagas, fragmentadas e superficiais: a minha demora em aprender as letras do alfabeto; a dificuldade de leitura que eu tinha, pois só consegui me alfabetizar por volta da antiga 4ª série; as tarefas de casa que eu raramente fazia porque não tinha quem me ajudasse em casa. Conteí algumas vezes com vizinhos ou com o apoio dos meus irmãos, principalmente da minha irmã Marineide (*in memorian*). Mas foram

poucas vezes. Tive que aprender a “me virar” sozinha logo cedo. Talvez as minhas dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita sejam algo que tenha me mobilizado, já como professora, para enxergar e atender os alunos “invisíveis”, aqueles que não têm o apoio necessário em casa e que às vezes têm um ritmo mais lento, como era o meu caso. Consegui melhorar um pouco meu nível de leitura roubando gibis da coleção “intocável” do meu irmão mais velho (lia escondido debaixo da cama). Lembro-me, desde a minha primeira infância, que brincar de escolinha com familiares e amiguinhos da rua sempre foi o que eu mais gostava. Desde sempre sonhei em ser professora, apesar de não ter em mente nenhuma docente em especial, nas séries iniciais do antigo primário, que pudesse me inspirar e despertar em mim esse sonho, estranhamente, nenhum professor ou colega de cujo nome eu me lembre dessa época.

As práticas pedagógicas das quais eu me lembro eram todas numa perspectiva de escola tradicional. Muita cópia. Uso constante do livro didático. Até o desenho mimeografado nós tínhamos que replicar de acordo com o modelo dado pela professora, seguindo as cores desse modelo, sempre exposto no mural. Havia pouco espaço para a criatividade e para a expressão livre, pouco espaço para discussão, para o desenvolvimento da oralidade ou para literatura.

Da quarta para a quinta série, mudamos de Petrolândia (PE) para Barra do Mendes (BA). Lá, por volta de 11 anos, fui estudar numa escola confessional católica, pequena, muito limpa e organizada, por sinal. Lá tive experiências um pouco mais significativas. Havia aula de canto, da qual eu gostava muito, boas aulas de matemática, aula de culinária, de “práticas domésticas”. Os professores eram bons e organizados. Foi então que conheci uma professora de Língua Portuguesa chamada “Leninha”, que marcou positivamente a minha vida. Era minha vizinha, por sinal, e sempre falava bem de mim para a minha mãe. Parece que, pela primeira vez na minha história escolar, eu fui destacada dentre os meus colegas: no meio de uma atividade de interpretação de texto, a professora elogiou, diante de todos, o meu desempenho concernente à inteligência textual. Ela mencionou a minha capacidade de realizar inferências, de compreender o sentido implícito dos enunciados. Aquele elogio tão sincero e gentil trouxe luz para a minha vida, significou muito para mim. Passei a me dedicar muito às aulas de Língua Portuguesa e não demorou muito para que eu despontasse como uma das melhores alunas da sala (com exceção de matemática, claro). Lembro-me de ter estudado nessa escola na quinta e sexta séries.

Infelizmente, ao mudar de município, indo para o município de Irecê (BA), depois para Ibotirama (BA), fui parar em escolas muito maiores e mais precárias, onde parece que voltei a ser mais uma na multidão. Estranhamente, também tenho poucas lembranças desses anos. Friso que, já na oitava série, em meio à minha conturbada adolescência, lembro-me de, muitas vezes,

ter fugido da escola, matar aula para ir namorar. A escola não fazia sentido para mim. Apesar disso, eu me lembro de me esforçar bastante, algumas vezes, para dar conta das atividades e demandas escolares. Eu que sempre gostara de Língua Portuguesa, agora estava enrolada no meio da enfadonha análise sintática na oitava série. E reprovei o ano por causa desse conteúdo.

Devido ao trabalho da minha mãe, migramos para Bom Jesus da Lapa (BA). Lá, estudei numa escola pública católica e cursei novamente a oitava série, já com outra postura e amadurecimento, tendo boas e más referências pedagógicas. Havia uma professora de história, muito renomada na cidade, que apenas passava trabalhos com temas sobre os quais nós tínhamos que pesquisar e apresentar para os colegas. O conteúdo era depois cobrado na prova sem nenhum tipo de discussão ou de reflexão crítica.

Depois disso, tivemos que mudar para o município de Serra do Ramalho (BA), Agrovila 13 (havia 24 Agrovilas no município). Como no referido local não havia escola de segundo grau (nomenclatura usada à época), tive que mudar-me para a Agrovila 9 (sede do município) e morar sozinha durante um tempo, aos 15/16 anos, para conseguir estudar. Foi lá que a escola começou a fazer sentido para mim. Comecei a perceber que, devido à minha condição econômica e social, eu precisava da escola para dar outro rumo à minha vida e para ajudar minha família. Comecei a me dedicar aos estudos, à literatura, a ser usuária assídua da biblioteca. Essa escola tinha biblioteca! Me fiz leitora, me fiz estudante. Iniciei o primeiro ano do segundo grau, o magistério! Escola simples, que tinha condições precárias, mas práticas significativas eram tecidas ali. Lugar onde eu pude fazer amigos e me relacionar bem com os professores. Consegui me destacar, junto com meus colegas, melhorando minha carreira estudantil. Tive contato com a filosofia, com o teatro estudantil e com a didática. Passei a estudar matemática em casa para superar minhas dificuldades. Surpreendentemente, me tornei uma “CDF⁵”.

Novamente, tive que me mudar, dessa vez, de volta para Bom Jesus da Lapa (BA), no segundo ano do segundo grau. Lá, por não encontrar vaga nas escolas públicas, fui estudar no Colégio Cenecista, que era particular. Tive que trabalhar para pagar a mensalidade, que não era muito cara. Virei “mascate⁶” para ajudar a minha mãe. Me revoltava com as aulas vagas e com os professores que não estavam comprometidos com a docência, pois estava cursando o magistério e entendi que precisava aprender muito para efetuar minha prática no futuro. Mas tive bons professores que me serviram de inspiração e de referência, como a professora Iara,

⁵Gíria escolar para o aluno extremamente dedicado aos estudos.

⁶Comerciante ambulante.

sempre muito comprometida e muito polida no trato com os alunos. Certo dia, numa aula dessa professora, ela chamou-me à frente para me elogiar devido a uma atividade de interpretação de texto que eu fizera, algo que me deixou constrangida, mas muito feliz. Nessa época, fui realizar o estágio supervisionado na 2ª série de numa escola pública. O estágio era de observação e de participação porque eu iria ministrar algumas aulas, sob orientação da supervisora do estágio. Só que, depois de três dias observando a professora titular da sala, ela pegou uma licença médica e eu fui tive que a substituir, do mês de outubro até o final do ano, a pedido da diretora. Foi minha primeira experiência em uma sala de aula. Desafiadora, frustrante, mas cheia de aprendizados.

No Colégio Cenecista, fiz alguns amigos, dentre eles, Hélida, amizade que perdura até hoje. Foi lá também que conheci a Wagna, outra amiga que agregou algo novo em mim, algo capaz de revolucionar a minha vida de adolescente revoltada, rebelde, amarga e quase alcoólatra: a fé em Cristo.

Na época, eu já estava fazendo parte da I Igreja Batista de Bom Jesus da Lapa, e, então, fui convidada para trabalhar na Escola Batista, uma escola de cunho filantrópico na cidade. Iniciei minha carreira profissional na educação trabalhando meio período como auxiliar de secretaria por uns meses, depois auxiliar de uma turma de pré-escola, capitaneada pela professora Eliene Louzada, figura generosa e complacente, que foi a minha mentora no processo de iniciação à docência. Essa era uma turma de alfabetização que ainda integrava a Educação Infantil, naquele tempo. Isso aconteceu por volta de 1993. No ano seguinte, com a chancela da minha mentora, me tornei professora titular da minha turma de alfabetização: “Ela dá conta!”. Trabalhei nessa escola por volta de oito anos. Inicialmente, numa perspectiva tradicional de alfabetização, apesar de já começar a beber das fontes do Construtivismo. Mesmo assim, os resultados do trabalho eram satisfatórios, contribuíram muito para a minha formação as orientações dos colegas, assim como as intervenções e os processos de formação continuada que eram regidos pela então coordenadora pedagógica da escola, Maria Isabel Diva Ribeiro de Souza, pessoa marcante, que muito me inspirou na carreira. Nessa mesma escola, como o nível superior ainda não era uma exigência, atuei como professora de Inglês até a oitava série, tendo estudado inglês apenas em cursinho, no CCAA.

Fui convidada para atuar em outra escola privada, a Escola Balão Mágico, uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da cidade. Lá continuei trabalhando como alfabetizadora, agora sendo desafiada a trabalhar numa perspectiva mais ampla de alfabetizar letrando. Ainda atuava com crianças de seis anos, na pré-escola, integrada à Educação Infantil. Pude então comparar os resultados dos alunos a partir de uma abordagem mais tradicional

(existente na escola anterior) com os resultados de uma abordagem mais construtivista nessa nova instituição. Percebi que, apesar de a quantidade de alunos alfabetizados ao final do ano ser quase a mesma (sempre conseguia alfabetizar mais de 90% da turma ao final do ano), o domínio da linguagem, sobretudo na leitura e na produção textual, era superior, até surpreendente. Permaneci nessa escola por cerca de quatro anos.

Estudei muito e consegui passar no vestibular de Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Havia casado e, devido a dificuldades financeiras, conciliava o trabalho na escola particular de manhã e o curso de Pedagogia presencial à tarde (com duração de quatro anos), ministrando aulas particulares de redação e de língua portuguesa em cursos pré-vestibulares e em aulas particulares em minha casa (transformei minha sala de estar numa sala de aula para atender a demanda). Na UNEB, pude ampliar gradual e expressivamente a minha formação. Posso dizer que a minha formação inicial teve qualidade significativa. Estudei com muitos colegas proativos, estudiosos e comprometidos com a própria formação e com a academia. Tive professores comprometidos, críticos, que me desafiaram a transcender meus limites e meus conhecimentos como profissional. Alguns deles vou guardar para sempre na memória: José Carlos Stoffel, Sueli Conceição, Valdélcio Santos Souza, Sandra Nívia Soares, Rita Brêda. O curso era presencial, com aulas de segunda a sábado. Ao longo desse período, tive uma vida acadêmica muito ativa, aproveitando bem as oportunidades de formação de uma boa universidade pública. Fui convidada para atuar na Universidade como monitora/professora no Pré-vestibular Social da instituição, que atendia centenas de alunos oriundos de classes populares, ministrando aulas de redação, de Língua Portuguesa e até de Literatura. Além disso, fundei, juntamente com uma colega, um projeto de extensão de cunho cultural, um grupo de teatro amador, o Retórica Desnuda, que existe até hoje. Participei ainda de um processo seletivo para atuar como monitora no Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária (Pronera). Participei de formações em Salvador e em Brasília, elaborei, juntamente com as professoras coordenadoras do Projeto, propostas de formação para os professores alfabetizadores de comunidades, cerca de 40 educadores, a maioria sem formação em nível médio, os quais estariam à frente de turmas de Educação de Jovens e Adultos em suas comunidades de assentamento. Cada um de nós, monitores, realizava o acompanhamento de 10 turmas, em comunidades distintas, muitas delas longínquas, em relação a Bom Jesus da Lapa, e de difícil acesso. Foi uma experiência ímpar que ocorreu entre os anos de 2004 e 2005, de grande contribuição para a minha formação e para a ressignificação dos conhecimentos da academia.

Depois de um casamento frustrado, me divorciei. Devido a questões familiares, migrei para o sudeste do país, para estar mais perto dos meus familiares que, com o passar dos anos, vieram todos para o estado de São Paulo. Mudei-me, com meu filho Kévin, para uma cidade do interior de São Paulo, Cajobi, onde minha mãe residia. Então casei de novo. Estava diante do desafio de reiniciar a minha vida conjugal e a minha carreira profissional, no ano de 2006. Fui chamada para atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Cajobi, onde continuei trabalhando com alfabetização, só que, desta vez, no âmbito da Educação Especial. Foi uma experiência inusitada e relevante para mim. No ano seguinte, em 2007, ao passar no processo seletivo da cidade de Olímpia (SP), mudamos de Cajobi para esse município. Pude realizar um sonho de longa data: trabalhar como alfabetizadora na escola pública! Me inquietava o fato de muitas pessoas dizerem que trabalhar na escola pública era muito diferente de trabalhar na escola privada, e quis demonstrar para mim mesma que, a despeito de condições de trabalho, possivelmente mais difíceis (possível nível de desempenho inicial da turma mais precário, baixo nível de participação dos pais, limitação de materiais etc), eu poderia conquistar bons resultados em termos de letramento/alfabetização com os meus alunos, como sempre o fizera. Queria entender melhor as discrepâncias entre essas duas realidades e me situar positivamente frente a isso. Então assumi uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental na EMEB Maurício César Alves Pereira. Nessa época, já havia ocorrido a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, algo que ocorreu em 2006. Era, pois, um desafio pessoal e profissional: implementar um trabalho o mais qualificado possível na escola pública. Era uma oportunidade maravilhosa para mim poder lidar com meus erros enquanto docente, minimizando-os. Eu era muito brava às vezes com meus alunos, queria me esforçar para ser mais paciente e amorosa; e poderia aprender com os professores de São Paulo a ser mais organizada, supunha eu, pois aqui eles pareciam ser mais metódicos. Fui submetida a situações inesperadas de evidente preconceito, por ser negra, por ser nordestina, pelo meu sotaque, mas tive o apoio de colegas generosos e parceiros e da coordenadora pedagógica da escola. Então, sob alguns olhares desconfiados (da direção da escola, de alguns pais), fui construindo um trabalho lúdico, sistemático e afetuoso de alfabetizar os meus 24 alunos. Ao final do ano, dois alunos estavam na fase silábica-alfabética (eles haviam sido matriculados no segundo semestre) e 22 estavam no nível alfabético, todos produzindo textos, alguns com nível adequado de expressividade, de coerência e de coesão (para essa etapa), com a utilização relevante de alguns recursos linguísticos (pontuação, coesão, por exemplo), para o ano/série em que estavam matriculados. Em matemática, a maioria lia, interpretava e resolvia situações-problema envolvendo adição e subtração, com bom conhecimento do sistema de numeração decimal e

bom raciocínio lógico-matemático. Adoravam ler e contar histórias e brincar com rimas e outras sonoridades da língua. No ano seguinte, ao encontrar a professora do segundo ano que assumiu a minha classe, ela disse que eles eram ótimos, que seria muito bom se todos os alunos chegassem assim no segundo ano. Reclamou apenas que eles conversavam demais e eram inquietos, talvez replicassem meus modos.

Em meio ao trabalho, eu continuava estudando para concursos públicos da região. Por insistência da minha mãe, passei em um certame em primeiro lugar para professor de creche e comecei a atuar na Educação Infantil como professora efetiva nesse segmento, no município de Cajobi (SP). Com a gravidez do meu segundo filho, Hugo, mudamos de novo para essa cidade. Apesar do estranhamento inicial, me apaixonei pela Educação Infantil. Contudo, sentia falta da complexidade e dos desafios do Ensino Fundamental. Prestei o concurso para professor de Ensino Fundamental no município de Olímpia, onde eu residia anteriormente. Passei em sexto lugar e fui convocada. Mas não tive coragem de retornar para não ter que deixar meus pequenos e porque já havia conquistado minha casa própria em Cajobi. Depois de três anos com turmas de Maternal II, fui convidada para atuar como coordenadora pedagógica numa escola de Ensino Fundamental do município. Essa experiência foi também muito marcante para a minha carreira. Pude aprofundar os meus conhecimentos na área pedagógica, iniciar meu trabalho como formadora, aprender a trabalhar com gestão de pessoas, algo sempre muito desafiador. Apaixonei-me pela gestão. Para aprimorar minha formação, fiz quatro especializações, alguns cursos de média duração e uma segunda licenciatura (Letras Português/Inglês). Atuei, concomitantemente, como professora alfabetizadora de EJA, com salas multisseriadas, por dois anos no período noturno. Apesar da complexidade dessas discrepâncias, lidar com esse segmento de ensino também foi muito enriquecedor.

Depois, prestei o concurso para professor da Secretaria Estadual de São Paulo (Português e Inglês), na diretoria de Catanduva, e passei em ambos os cargos, com a melhor nota na prova objetiva de Língua Portuguesa. Iniciei meu trabalho com o Ensino Médio no município de Catanduva, onde tomei posse.

Depois disso, resolvi prestar o concurso para diretor de escola no município de Bebedouro (SP), porque havia me identificado com a gestão. Passei em primeiro lugar. Entendi como um sinal. Assumi a direção da EMEF Yolanda Carolina Giglio Villela no ano de 2015, como gestora efetiva, uma escola com cerca de 600 alunos de Ensino Fundamental anos iniciais, na época. Desde então, tenho aprendido muito. Foram desafios contínuos diante dos quais temos conseguido muitos avanços nestes quase 11 anos de gestão. Muitas pessoas da comunidade, da própria escola e da gestão educacional do município relatam que as melhorias são notórias.

Todavia, às vezes me sinto frustrada por não poder contribuir mais com o pedagógico e a formação em exercício do corpo docente nessa escola.

Nesse ínterim, me inscrevi para atuar como professor contratado do estado, voltando a trabalhar com o Ensino Médio de 2019 a 2021; era algo que exigia muito de mim e acabei desistindo. De lá para cá, passei a atuar em assessorias pedagógicas (cursinhos preparatórios para concursos e processos seletivos da região), ministrando aulas para professores da Educação Básica. Esse desafio me força a estudar livros e artigos e acessar autores e temas diferentes na educação, para repassar as principais informações aos cursistas. Um exercício de autoformação.

Realizei também, nesse período, outro sonho de longa data, que era cursar o mestrado. Fui incentivada e orientada inicialmente pela Rejane, minha amiga e supervisora da Secretaria Municipal de Educação, de quem sempre me recordo com gratidão e respeito. Estudei pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara, sendo orientada pelo Prof. Dr. Henrique Fiscarelli. Pesquisei a alfabetização no contexto da implementação de políticas curriculares, em especial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concluí essa etapa em 2020, em meio à pandemia, realizando a minha defesa de modo *on-line*.

Atualmente, sou doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais”, pesquisando numa área com a qual me identifiquei bastante, encarando o desafio de me mobilizar e contribuir minimamente para o avanço da ciência nesse campo tão complexo e profícuo. Encarei o desafio de pesquisar a formação de professores no contexto de processos colaborativos de aprendizagem, planejando e implementando, sob a orientação da professora Rosa, uma Proposta Formativa em caráter híbrido de 120h como atividade de extensão. A ideia preliminar era contribuir de um modo mais prático para a educação do município de Bebedouro, no qual atuo como gestora há mais de 10 anos. Foi preciso muita coragem, disposição e fôlego (e tempo) para dar conta desse desafio que seria crucial para a minha formação também. Ufa! Depois, ter ainda mais disposição, desprendimento, sensibilidade para me debruçar sobre os dados, emergidos desse curso, e analisá-los com todo o respeito e seriedade metódica que esse trabalho exige e que os meus colegas, professores, merecem. Penso que tem sido o ápice da minha vida acadêmica até então. Um processo permeado de medo, angústias (desespero, às vezes), inquietude, lágrimas, estudos, reflexões e muito, muito aprendizado. Algo que me faz lembrar o filósofo Aristóteles, quando ele salientou que: “A educação tem raízes amargas, mas seus frutos são doces”.

No ano de 2024 e 2025, atuei como professora universitária no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (Unifeb), onde ministrei as disciplinas de Teorias do

Currículo e Alfabetização e Letramento aos alunos do curso de Pedagogia. Foi uma experiência muito enriquecedora, onde pude aprimorar meus conhecimentos e contribuir um pouco com a formação de professores.

No ano de 2025 consegui realizar um sonho de longa data: lancei um livro de literatura infantil, intitulado “Ninho de Gente”, em homenagem aos meus alunos, grandes e pequenos.

Assim, entre encantamentos e frustrações, erros e acertos, medos e angústias, sorrisos e lágrimas, neste ano de 2026, completo 33 anos de educação. Tenho orgulho de dizer que, com o mesmo entusiasmo, otimismo e paixão pela docência de três décadas atrás (embora um pouco cansada, confesso). Obviamente um otimismo mais realista e amadurecido. Me sinto em pleno vapor no meu processo de desenvolvimento profissional; quero continuar aprendendo e contribuindo. Evoluindo. Com a graça do Pai, espero que não me falem novos, desafiadores e intensos percursos formativos. E que eu esteja sempre apta a vivenciá-los também intensamente!

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Na primeira seção, expor-se-á a apresentação da pesquisa que foi delineada, vinculando-a aos percursos formativos da pesquisadora, expressos por meio do seu Memorial Formativo. Na presente seção, explicitar-se-á os fundamentos teóricos e epistemológicos a partir dos quais discute-se a formação docente neste estudo.

A formação docente está no centro dos debates sobre educação com qualidade e com equidade. O tema, indubitavelmente, relaciona-se à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, pois é senso comum que uma coisa depende da outra. No entanto, muitos utilizam esse discurso, segundo Cária e Oliveira (2016, p. 428), como “[...] uma forma de responsabilizar o professor pela sua formação continuada ou seu desenvolvimento profissional [...]”, ou como meio para culpabilizar o professor pela precariedade da educação. Deve-se considerar que há também o sentido de responsabilização pessoal docente pelos efeitos das suas práticas, mas, sobretudo, é importante observar que as práticas docentes estão atreladas a um conjunto de elementos que dependem de uma formação profissional significativa e robusta, a qual é responsabilidade do Estado, sendo este, portanto, corresponsável pela formação dos professores e pelo seu desenvolvimento e valorização como profissionais do ensino.

A própria formação deve ser concebida como um dos elos de uma corrente que constitui essa profissionalização, sendo necessário um investimento coletivo — do poder público, das instituições que primam pela educação, da sociedade civil em geral — para fortalecer todos os elos necessários dessa corrente (justas condições de trabalho, planos de carreira dignos, salário condizente com o nível acadêmico etc.). Noutros termos, é preciso lutar contra um movimento histórico de desprofissionalização do professor, o qual, na contramão da história, estorva e atrasa a melhoria da qualidade na educação.

Moreira, Anunciato e Viana (2020), abordando a questão da qualidade da/na educação relacionada com o trabalho docente, pesquisaram os conceitos de qualidade da/na educação a partir da análise de narrativas de 42 docentes, brasileiras e portuguesas, de graduação, pós-graduação e extensão. As autoras asseveram que essa qualidade está atrelada não somente “[...] ao desenvolvimento da economia global, mas ao bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos” (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 151). Ressaltam que é necessário observar que, muitas vezes, aos discursos que vigoram no terreno educacional sobre qualidade subjazem visões de epistemicídios curriculares, uma vez que alguns saberes são colocados em detrimento de outros,

acima de tudo, dos saberes das minorias menos favorecidas economicamente. A educação de qualidade para essas minorias, embora já contempladas no Brasil na letra da lei, precisam ser ampliadas e consolidadas. Sofrem constantes ameaças devido às iniciativas de gerencialismo e de privatização que comprometem um projeto de educação mais equitativo e inclusivo (Moreira; Anunciato; Viana, 2020). Defendem ainda que, ao exporem suas vivências, saberes e experiências, por meio de singulares narrativas, os professores expressam histórias de qualidade da/na educação, algo que permite certo distanciamento da sua prática, propiciando reflexão e inspiração para si e para os outros que acessam e leem esses registros. Sendo assim, evidenciaram quatro categorias principais, emergidas das narrativas das professoras no tocante a uma educação de qualidade: “[...] atender à diversidade dos estudantes; garantir a igualdade de sucesso em sala de aula; combater aos epistemicídios curriculares; e, educação libertária e para a autonomia” (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 156). A análise das narrativas das professoras conduziu as autoras a concluir que os discursos neocolonialistas e neoliberais transnacionais influenciam e impactam o trabalho docente. Além disso, os professores, muitas vezes, têm que dar conta de atender às demandas de qualidade advindas de fora das escolas e das circunstâncias cotidianas que as crianças e jovens enfrentam na sociedade. Tudo isso, segundo esse estudo, obstaculiza a busca por uma educação efetivamente de qualidade, a partir dos princípios “democráticos e inclusivos que a escola deveria perseguir” (Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 159). Enfim, mais uma vez evidencia-se que a formação docente precisa fundamentar-se na escuta atenta às vozes dos professores, percepções, suas angústias, saberes, fazeres e reflexões sobre a própria prática dentro do seu contexto sociopolítico.

2.1 A formação docente em um cenário de profissionalização do professor

O desafio de discutir a formação de professores já vem sendo encarado por muitos pesquisadores e estudiosos há muito tempo, sendo que os debates se intensificaram, a partir da década de 1980, diante da necessidade pungente de superar a crise de desprofissionalização do professor.

A busca pela profissionalização docente está atrelada à busca pela transformação da carreira docente. Ela se relaciona diretamente com o esforço de substituir a visão tradicional do professor enquanto ocupação ou vocação, pela visão da profissão em si, a exemplo do que ocorre na área médica ou na área da engenharia. Nóvoa (2017) argumenta que o sentido da mudança se encontra na defesa de uma formação profissional dos professores. O primeiro passo seria reconhecer o problema a partir de um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. Ou seja: é preciso recuperar o conceito de profissão, que

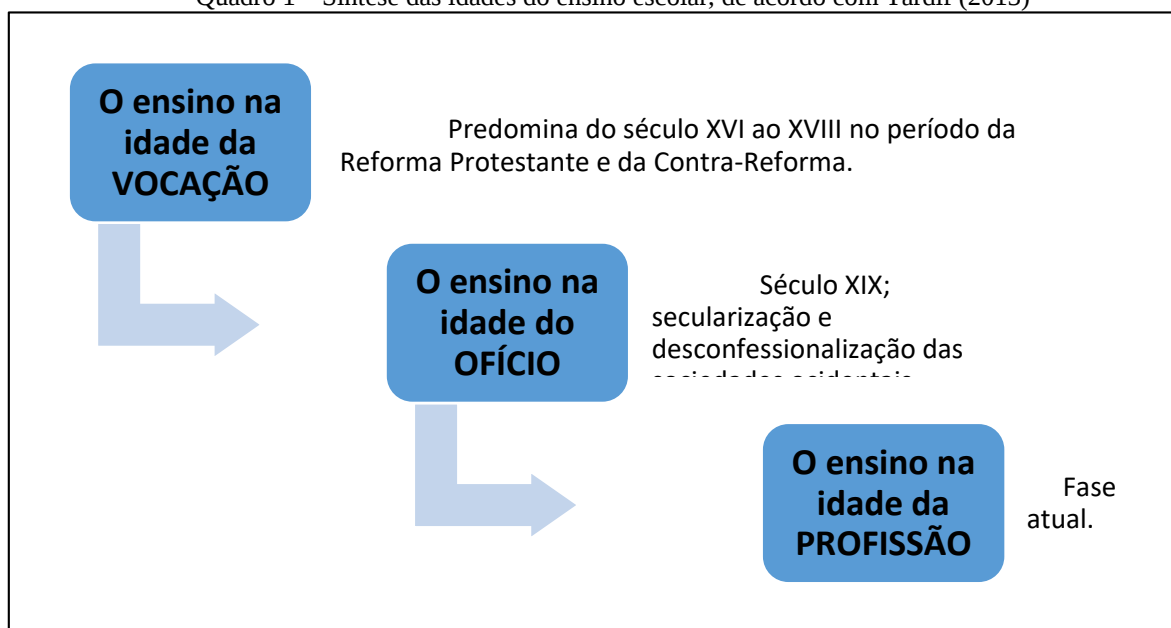
está prejudicado devido à diluição da profissionalidade docente. Isso tem ocorrido, na visão desse autor, por causa de fatores como degradação das condições de vida e de trabalho, processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores, proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo”, diluindo a identidade da profissão por meio de uma multiplicidade de perfis (Nóvoa, 2017). É fundamental construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela, não abrindo mão do entrelaçamento com a profissão, a exemplo do que acontecia ao longo do processo histórico das escolas normais. De fato, essas instituições, apesar da precariedade e das limitações circunstanciais, talvez próprias do seu tempo histórico (falta de atualização nas práticas e nos currículos, falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores etc.), tiveram um papel importante na formação de professores no Brasil e contribuíram para a expansão da Educação Básica no país.

Na mesma direção, Tardif (2013), em seu artigo “A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás”, pontua que, desde os anos de 1980, a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre a educação; analisa os resultados do movimento de profissionalização nos últimos trinta anos, demonstrando que esse processo é marcado por avanços, desvios, rupturas e retrocessos. Considera que, nos últimos anos, emergem grandes obstáculos à profissionalização: escolas públicas em dificuldades, concorrência, mercantilização da educação e precarização do trabalho docente. O autor ressalta que atualmente o ensino nas escolas tem se deparado com pressões significativas e está envolvido num quadro de tensões complexo e instável, sendo que, desde os anos de 1980, iniciado primeiramente nos Estados Unidos, o movimento de profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação (Tardif, 2013). Isso consiste em fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente, intelectual e estatutariamente, tal como ocorre nas carreiras profissionais relativas à Medicina, ao Direito e à Engenharia, como foi dito. Postula, diante desse cenário desafiador, que devemos conceber a profissionalização docente com muita seriedade para enfrentar os desafios emergentes.

Tardif (2013) salienta que o trabalho do professor comporta ainda atualmente formas de realização e de organização que remontam há vários séculos. Pontua que o desenvolvimento do ensino ocorreu sob a égide do sexo feminino e que, durante os séculos XVII a XIX, a escola primária era destinada aos filhos do povo; a escola secundária para os filhos da elite. Só no século XX fundiram-se a escola primária e a secundária. Quanto ao ensino, afirma-se que a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que

foram usadas por seus predecessores há mais de um século. Ressalta-se que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação; a idade do ofício, que se instaura a partir do século XIX; finalmente, a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX. Abaixo, segue uma síntese, no Quadro 1, da caracterização dada por esse autor a essas idades.

Quadro 1 – Síntese das idades do ensino escolar, de acordo com Tardif (2013)



Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que a idade da profissão representa um contínuo não linear, marcado por rupturas, retrocessos e descontinuidades. É preciso fortalecer a profissionalização docente, avançando em conferir à profissão o valor, a respeitabilidade e o *status* social que lhe cabe. Tardif (2013), baseando-se em Martineau (1999⁷), apresenta elementos principais que constituem a noção de profissão: a) “[...] a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais [...]” (Tardif, 2013, , p. 558); b) a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado) contendo atividade disciplinar com base no mecanismo do julgamento entre os pares; c) uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; a autonomia profissional, ou seja, o reconhecimento tanto jurídico quanto social de que o profissional é o

⁷MARTINEAU, Stéphane. Un champ particulier de la sociologie: les professions. In: TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont (Éds.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec**. Québec: Université Laval, 1999. p. 7-20.

melhor indicado para decidir como deve agir; e d) a responsabilidade profissional decorrente da autonomia.

Nóvoa (2017) declara também que, nas últimas décadas, tem assistido a poucos avanços no cenário da formação de professores e na condição socioprofissional dos docentes, de modo que há uma distância entre o real e o esperado. Menciona que o campo da formação de professores se desenvolveu muito nos últimos anos, sendo marcado por um sentimento de insatisfação, desde o início do século, devido a políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação. Para ele, essa desprofissionalização inclui níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle, que subjazem ao discurso da eficiência e da prestação de contas. Por outro lado, emergem duras críticas às universidades, questionando-se a sua efetiva relevância no bojo das propostas de formação docente. Tudo isso, segundo o autor, tem provocado discursos em defesa de novas formas de regulação da formação e da profissão docente (Nóvoa, 2017). Nessa frente, despontam processos vigorosos de privatização da educação que, capitaneados por grupos privados, tentam nortear a educação pública segundo os seus interesses, assumindo o rumo das propostas curriculares, pedagógicas e formativas. Nóvoa (2017) também denuncia a existência de um movimento para dismantelar o sistema universitário de formação de professores, subdivididos em defensores, reformadores ou transformadores, inscrevendo-se no terceiro grupo.

Outra voz potente que trata essa temática é a de Roldão (2017), ao discutir a formação de professores (inicial e continuada) no tocante às imbricadas relações entre esta e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Defende-se que a formação inicial seja estruturada a partir de um modelo eclético, em que as lógicas da formação inicial e as lógicas da formação contínua, não excludentes entre si, sejam integradas e utilizadas de acordo com as necessidades, os tempos e os contextos formativos, na perspectiva do desenvolvimento profissional, da formação como *continuum*, ao longo da vida. Considera ainda que o ser e estar na profissão precisam estar atrelados a um estatuto de profissionalidade, indicando a prática efetivamente reflexiva como um elemento definidor desse estatuto. Ratifica como necessário repensar a necessidade da qualidade profissional do professor, enfocada como um direito que assiste àqueles para quem se destina o serviço prestado por esse profissional; qualidade essa que se articula com a busca de equidade social e que demanda um reequacionamento científico e crítico do desenvolvimento profissional docente.

A exemplo dessas discussões, muito já foi debatido na área, no entanto, existe um terreno vasto a ser explorado no sentido de aprofundar e contribuir para que os pressupostos desses estudos reverberem e contribuam para a valorização e o fortalecimento da profissionalização docente, pondo em relevo o papel da formação docente ante a essa tarefa. Diante disso, é necessário refletir aqui sobre algumas ideias e conceitos fundantes que estão inseridos nesses debates, a fim de lançar luz aos delineamentos teórico-metodológicos que foram traçados na presente pesquisa.

2.2 O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Para entrar nessa linha de raciocínio, é necessário elucidar a partir de que matriz conceitual se aborda aqui a questão da formação docente. Se discute muito a importância da formação inicial e continuada dos professores, atrelando essas discussões, principalmente no campo da Didática e da prática de ensino, conforme defende André (2010). A autora esclarece que a formação de professores vem se constituindo como campo de estudos com crescente autonomia a partir de cinco critérios: existência de objeto próprio, metodologia específica, constituição de um código de comunicação próprio na comunidade de cientistas, crescente participação dos atores no desenvolvimento da pesquisa, além da inegável importância da área para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, reconhecida por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Sobre a existência de objeto próprio, especificamente, Marli André (2010) considera esse objeto como o Desenvolvimento Profissional Docente, concebendo este como um processo intencional e planejado de aprendizado progressivo ao longo da vida, os quais reverberam em mudanças na prática efetivada em sala de aula. Considera também imprescindível, nesse processo, que sejam estabelecidas metodologias para trazer à tona e analisar, crítica e cientificamente, as crenças, as ideias, as representações e os preconceitos dos docentes, pois esses fatores condicionam e até determinam o saber-fazer na docência. Mas é importante ressaltar que o DPD é um termo polissêmico e multidimensional, sendo a formação docente apenas uma dessas dimensões.

Nóvoa (1995) ressalta que a profissão docente se produz nos embates ideológicos subjacentes às propostas ligadas à formação de professores, destacando que: “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1995, p. 18).

Ao discutir a questão da formação de professores sob o prisma do Desenvolvimento Profissional Docente, muitos autores apontam para importância de fortalecer e legitimar “[...]”

o espaço escolar como espaço privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente [...]” (Gatti *et al.*, 2019, p. 178), em detrimento da atualização por meio de conferências, palestras e cursos de curta duração, modalidades consideradas menos efetivas. Assim, neste estudo, ao discorrer sobre a formação docente, o lugar de fala é caracterizado pelo entendimento de que essa formação se dá, juntamente com outros dispositivos, no contexto do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). O DPD, na perspectiva de diversos autores (Marcelo, 2009; Day, 2001; Mizukami, 2023; Oliveira-Formosinho, 2009), caracteriza-se como um processo contínuo e multidimensional que possui um caráter de evolução e de continuidade, no âmbito individual e coletivo, envolvendo aspectos pessoais, culturais, sociais etc.; ocorre a longo prazo, ao longo da carreira docente. Ele não é linear, está sujeito a descontinuidades, pausas, e rupturas na carreira, (des)construções e reconstruções nos conhecimentos, vivências e experiências ligadas à docência. Converge para a busca de identidade profissional do professor e para oportunidades para aprender e ensinar, dentro do contexto profissional, implicando no crescimento pessoal e profissional. Tal processo é inerente à constituição da identidade do professor, ao ser e estar dentro da profissão.

Por outro lado, para Nóvoa (2019), a formação docente precisa ser pensada e forjada com vistas a essa profissionalização docente, à **formação para a profissão**, a exemplo do que ocorre em outras carreiras profissionais. Realmente, como pontuam também diversos outros autores (Cária; Oliveira, 2016; Gatti *et al.*, 2019; André, 2010), uma formação profissional significativa, eficaz e contextual está atrelada, inexoravelmente, ao desenvolvimento profissional docente e a outros dispositivos, como já foi mencionado, que contribuam para o fortalecimento dessa profissionalização docente (plano de carreira, melhores salários, melhores condições de trabalho etc.).

Marcelo García (1999) coaduna com o conceito utilizado por Schön (1983) de “formação contínua”, afirmando que esse tipo de formação abarca toda atividade formativa desenvolvida no âmbito individual ou coletivo, com uma intencionalidade formativa, uma vez que se busca aprimorar a prática docente por meio dela. Do mesmo modo, defende que o conceito de “formação em serviço ou educação em serviço”, que parece se inspirar na Teoria da Aprendizagem ao Longo da Vida, apresenta o mesmo viés formativo, diferenciando-se no sentido de ser realizado após o recebimento de uma titulação pelo professor e após o seu ingresso na carreira docente. Isso inclui variadas atividades formativas, como cursos, estudos com colegas no ambiente de trabalho ou fora dele. Já o termo “reciclagem”, segundo o autor, tem caráter pontual e de atualização, distingue-se das duas terminologias anteriores (García, 1999). Pressupõe ações intensivas para “tapar” lacunas formativas específicas, emergidas na

prática ou nos saberes docentes. García (1999) advoga que o DPD, surgindo posteriormente ao de formação continuada, se constitui num cenário de permanente evolução e continuidade, que se forma no espaço específico da escola, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais do professor.

André (2010) ratifica que o DPD é o objeto de estudo próprio da formação docente, algo que, atrelado a outros elementos, delimitam esse campo de estudo. Tal aceção é enfatizada por Marcelo (2009), por referenciar o professor como um profissional do ensino e porque o termo alude a um processo evolutivo e em permanente continuidade, deixando para trás a noção tradicional de formação inicial e continuada. A autora, temendo uma possível diluição do objeto pela sua abrangência, esclarece que o DPD, na aceção de Marcelo (2009, p. 7), constitui “[...] um processo a longo prazo, ao qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. A partir disso, a autora ratifica a intencionalidade existente nesse processo, o qual está vinculado à necessidade orgânica e sistêmica de planejamento, para promover mudanças na prática docente que conduzam à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Oliveira-Formosinho (2009), por sua vez, defende que o termo DPD sempre está relacionado ao conceito de formação contínua ou formação continuada, sendo um conceito amplo que engloba a história de vida do professor, seus aspectos pessoais, familiares, escolares, sua trajetória profissional etc.

Tardif (2013) menciona que um dos principais objetivos da profissionalização seria o de elevar o *status* dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar suas condições de trabalho, especialmente a remuneração, para aproximá-los das profissões melhor estabelecidas.

A formação de professores passou a estar atrelada ao conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) a partir da década de 1980, nas discussões de vários autores (Marcelo, 2009; Day, 2001; Mizukami, 2023; Oliveira-Formosinho, 2009), com a influência de várias teorias e movimentos educacionais. Esses autores assinalam que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é essencial para melhorar a qualidade da educação. Aqui estão alguns marcos importantes nesse processo: na década de 1980, a Unesco publica o relatório “A educação para o Século XXI”, que enfatiza a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os professores; em 1983, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publica o relatório “A formação de professores”, que destaca a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo para os docentes; já na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil, é estabelecida

a formação contínua como um direito e um dever dos professores; em 1996, o Governo Federal brasileiro cria o Programa de Formação de Professores (Proformação), que oferece cursos de formação contínua para os profissionais do magistério. No século XXI, no ano de 2002, a Unesco publica o relatório “A educação para o Século XXI: desafios e perspectivas”, que enfatiza a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os professores.

Relativo à formação docente, a evolução da política educacional brasileira entre o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010) e o PNE (2014-2024) revela uma transição de um paradigma focado na titulação mínima para uma perspectiva de profissionalização e valorização estruturante. No plano de 2001, a prioridade concentrou-se na correção de déficits históricos, estabelecendo a “década da educação”, com o objetivo de universalizar a formação em nível superior (Licenciatura) para todos os docentes da Educação Básica, em substituição ao antigo Magistério de nível médio (Gatti, 2010). Já o PNE de 2014 avançou para uma agenda mais complexa e integrada, consubstanciada especialmente nas Metas 15 a 18, que não apenas reforçam a formação inicial e continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mas também articulam a qualificação acadêmica à valorização salarial e aos planos de carreira (Dourado, 2016). Dessa forma, enquanto o primeiro Plano buscou a regularização da base formativa, o segundo instituiu a indissociabilidade entre a formação permanente, a equiparação do rendimento médio do professorado aos demais profissionais com escolaridade equivalente e a melhoria das condições de trabalho como pilares da qualidade educativa nacional.

2.2.1 O Desenvolvimento Profissional Docente sob o princípio da colaboração

Um eixo essencial no debate sobre o Desenvolvimento Profissional Docente é o princípio da colaboração, a partir do qual a formação ganha sentido, significado e novas perspectivas. Nas últimas décadas, visando à superação de propostas de formação docente verticalizadas, onde o professor é enfocado como um receptáculo passivo de ideias e informações, têm sido propaladas ações formativas na vertente colaborativa. Outro objetivo também é superar a sensação de isolamento no contexto da profissão docente, a partir de uma concepção de aprendizagem profissional que enfoque o professor como protagonista e corresponsável pela sua própria formação, em conjunto com os seus pares. Noutros termos,

[...] a perspectiva colaborativa pressupõe o fortalecimento do trabalho em parceria, tendo em vista o aprimoramento profissional de todos os envolvidos. O eixo que fundamenta e estrutura esse processo formativo origina-se das próprias práticas dos participantes — portanto, contextualizadas —, e a colaboração é o princípio que delineia as ações estratégicas planejadas para esse processo (Lagoeiro; Anunciato, 2025, p. 5).

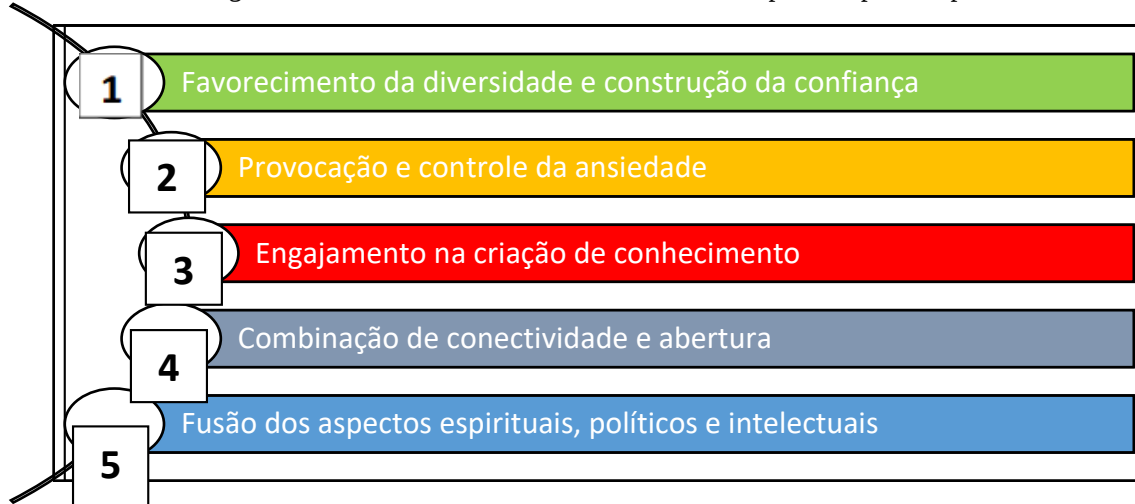
Essas autoras frisam ainda a necessidade de buscarmos superar a resistência que dificulta o trabalho colaborativo no contexto escolar. Elas pontuam que “[...] a própria arquitetura escolar e a organização do tempo favorecem o isolamento docente e a construção do trabalho em parceria [...]” (Lagoeiro; Anunciato, p. 5), não havendo tempo adequado para o planejamento coletivo. Soma-se a isso o problema da sobrecarga de trabalho, especialmente para os professores iniciantes. Tudo isso, segundo as autoras, torna o trabalho colaborativo ainda mais desafiador e, em virtude disso, igualmente necessário. Como se pode inferir, as atividades formativas que partem do viés colaborativo são propostas que buscam minimizar os efeitos desses entraves, e se assentam na esfera do DPD, onde a perspectiva teoria/prática é revista e ganha novos desenhos na sua articulação: a prática docente deixa de ser focada como o lócus onde teorias são aplicadas (técnica e mecanicamente) visando o seu aprimoramento, e ganha centralidade no sentido de ser a fonte a partir da qual são legitimados e ressignificados os saberes, e daí novos conhecimentos, efetivamente intercambiados, são construídos, no seio da profissão.

Emerge um conceito basilar para a consolidação desse processo: o conceito de **diálogo intergeracional**, advindo da ideia de “parceria intergeracional”, utilizada por Sarti (2009). Na esfera dos programas ou ações formativas, o diálogo intergeracional tem se apresentado como instrumento profícuo para a formação e também como estratégia metodológica, a exemplo da pesquisa colaborativa citada por Lagoeiro e Anunciato (2025). O termo geração, nessa seara, se refere não à faixa etária dos sujeitos envolvidos na formação, mas ao marco temporal de formação, “[...] remete a um grupo de pessoas que compartilham vivências de contextos históricos comuns, das quais derivam visões de mundo semelhantes, independentemente da sua faixa etária” (Lagoeiro; Anunciato, p. 7). Nesse sentido, o diálogo intergeracional expressa a comunicação profissional, delineada pelos envolvidos na proposta formativa, a partir do compartilhamento de ideias, pontos de vista, saberes, experiências, dificuldades, angústias, conquistas, efetivando-se por meio da construção de um ambiente de escuta atenta, de acolhimento, de parceria e de reflexão conjunta, onde a coletividade não suprime a subjetividade e a individualidade de cada sujeito (Sarti, 2009; Lagoeiro; Anunciato, 2025). Enfim, um tempo/espço formativo onde a aprendizagem docente é ressignificada e potencializada a partir da tematização da prática pedagógica, onde a dialogia das vozes é reconhecida e valorizada, onde a colaboração ganha concretude e sentido, face aos dilemas da profissão.

Mizukami *et al.* (2010, p. 108) aponta cinco características das culturas colaborativas para tempos complexos, “[...] as quais oferecem profunda e sofisticada compreensão do modo

pelo qual algumas organizações atuam tão bem”. Essas características estão representadas na Figura 1.

Figura 1 – Características das culturas colaborativas para tempos complexos



Fonte: elaborado pela autora.

A primeira característica remete a não existência de estreito consenso nas culturas colaborativas, onde os problemas são abordados a partir de diversas perspectivas, da comunicação fluente, do trabalho intenso e troca de informações, assentando-se a diversidade em relações baseadas na confiança e na tolerância. A segunda característica reforça o fato de que, ao lidar com problemas complexos, naturalmente emergem a “ansiedade pessoal e grupal e conflitos” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 109). Diante disso, as emoções são vistas como indispensáveis à tomada de decisões mais acertadas e racionais; encoraja-se a paixão e a motivação e provê-se suporte emocional ao trabalho das pessoas, bem como o fomento a propósitos morais. A terceira característica relaciona-se com o incentivo ao engajamento coletivo na construção do conhecimento por meio da explicitação dos saberes tácitos de todos os sujeitos, levando esses saberes implícitos a serem incorporados, transformando-se novamente em tácitos; incentiva-se boas ideias, isto é, “conhecimento, expertise e desenvolvimento contínuo de melhores práticas” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 109). A quarta característica, por seu turno, implica em buscar, por meio da conectividade e da abertura, lidar com os efeitos da fragmentação, da sobrecarga de trabalho, típica de ambientes turbulentos e cheios de incerteza, através de uma organização interna coesa, coerente e aberta às inovações, sendo seletiva diante delas. A quinta característica tem a ver com a mobilização de “três forças poderosas de mudança”: o propósito moral (força espiritual), o poder (força política) voltado para potencializar as boas práticas e o fomento às ideias e melhores práticas (força intelectual).

Segundo os autores, são forças que se alimentam mutuamente e que são a razão de ser das culturas colaborativas (Mizukami *et al.*, 2010).

Obviamente, essas ideias referem-se à criação de uma cultura colaborativa no contexto escolar, mas podem e devem, a nosso ver, inspirar o trabalho formativo colaborativo, como proposto na atividade formativa desenvolvida no contexto da presente pesquisa.

Além disso, no âmbito do desenvolvimento profissional, a formação continuada, tecida por essas vertentes, se constitui como um dos fatores determinantes no processo, uma vez que oportuniza aos professores aperfeiçoamentos teóricos, práticos, reflexões acerca da educação e do seu papel — e do papel do professor — em busca da qualificação social do ensino. Cabe frisar que isso não é algo que se construa rapidamente, demanda tempo, clareza de propósitos e constância.

Enfim, a partir dessas considerações, busca-se discutir também, na sequência, a formação de professores na esteira do fortalecimento da identidade profissional do professor, algo que é de suma importância para o seu desenvolvimento profissional.

2.2.2 Identidade docente e profissionalidade

O que confere profissionalidade a um sujeito? O que caracteriza um profissional do ensino que o distingue de outras profissões? O que leva uma pessoa a se sentir professor, a pensar e agir como professor? Qualquer profissional pode dar aulas ou ensinar exige saberes específicos? Como o professor se enxerga na carreira docente e como ele é enxergado pela sociedade? Essas questões estão no cerne das discussões sobre a identidade do professor. A temática da identidade docente desponta como um conceito fundamental e indispensável ao Desenvolvimento Profissional Docente. Trata-se de um conceito complexo que envolve a forma como os professores se veem e são vistos por outros. Para Marcelo (2009), essa identidade é constituída por vários fatores: fatores pessoais (formação familiar, aptidões inatas, disponibilidade para aprender a ensinar, crenças, representações, valores, conhecimentos curriculares, vivências sociais, vulnerabilidade na profissão etc.), ou seja, a identidade do professor pode influenciar sua **motivação** para se atuar como profissional e para se desenvolver profissionalmente; fatores no contexto escolar (relação com os colegas, condições de trabalho, articulação com a direção da escola, relacionamento com os alunos e com as suas famílias etc.); fatores contextuais (reformas educacionais, contextos políticos etc.). Outro ponto salutar, considerado por André (2010), é enfocar a articulação entre a identidade profissional do professor e o seu processo de desenvolvimento profissional, levando em conta os fatores que influenciam a configuração dessa identidade e as implicações pessoais, intelectuais, sociais e

culturais presentes nessa configuração. Para Marcelo (2009), a identidade do professor não é formada por um retrato dele, mas por vários retratos, representando vários momentos distintos da sua carreira. Ou seja, ela capta e reflete quem é esse sujeito ao longo do seu percurso profissional.

Discutindo o caráter profissional da formação de professores e defendendo uma nova matriz para pensar a formação docente, Nóvoa (2019, p. 6) assevera que: “Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma **identidade profissional**, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (grifo nosso). Elucida que o tornar-se professor envolve dimensões pessoais e dimensões coletivas, em que o lugar da formação seja o lugar da profissão. Noutros termos, constituir-se professor é formar-se como sujeito em suas especificidades (história de vida, personalidade, crenças, valores, experiências etc.) e “linkar” os conhecimentos e vivências desse indivíduo à cultura própria do professor e do contexto profissional em que atua pois, “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Nesse ínterim, é importante questionar como os professores desenvolvem sua identidade profissional durante a formação inicial e ao longo da carreira. Esse questionamento é crucial, já que a identidade do professor influencia a sua prática e vice-versa.

A identidade do professor se constitui pelo seu processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimento e pela aquisição contínua e permanente desse conhecimento com a prática. Esse processo não é fixo, cristalizado, mas permeável e sujeito a constantes transformações; está atrelado a contradições, rupturas, conflitos e lutas (Flores, 2015). Está relacionado ao modo como o professor se enxerga dentro do contexto profissional que, por sua vez, está inserido dentro de um contexto cultural e social mais amplo. Diz respeito também à forma como ele entende a própria profissão e o panorama cultural e histórico em que ela se desenvolve. Essa visão inclui os sentidos do professor, as representações, as concepções e as imagens do que significa a docência nesse contexto (Flores, 2015; Day, 2014; Munari; Demartini, 2017). Contexto esse sempre aberto, dinâmico, complexo e sujeito a mudanças. A identidade do professor, pois, como fenômeno multifacetado, pode incluir subidentidades de um mesmo profissional, nem sempre harmônicas entre si (Beijaard; Meijer; Verlooo, 2004). Em outras palavras, um mesmo professor pode ter, por exemplo, performances diferentes ao longo da sua trajetória profissional, influenciado por questões pessoais, por questões ambientais, por fases diferentes na carreira etc.

De qualquer modo, saber o que é, o que faz, por que faz e a serviço de quem faz, é algo imprescindível ao professor e à construção da sua cariz profissional. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) asseveram que atuar na perspectiva da docência como profissão implica o reconhecimento do professor como produtor da sua identidade profissional, algo que não se constrói apenas na individualidade, mas, especialmente, na coletividade, afinal, “[...] a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação às outras atividades reconhecidas como profissão” (Cária; Oliveira, 2016, p. 428).

Como fenômeno complexo, a identidade do professor não existe apenas na individualidade, mas na diversidade das interações que ele constrói no percurso da sua vida e da sua jornada profissional. Sendo a profissão docente uma profissão social, o professor se faz professor no convívio com os seus pares e na interlocução com outros atores no contexto educacional; dentre esses atores, notadamente, com os alunos ao quais ensina ao longo da sua carreira.

Ao abordar a dimensão socioprofissional da formação docente, Sarti (2020, p. 297) defende: “Resultado de uma construção social, a socialização dos agentes na cultura do magistério conta com certos princípios unificadores que permitem articulações entre a estrutura socioeducacional mais ampla e a experiência vivida cotidianamente pelos professores”. Um dos princípios unificadores da profissão e da formação docente, segundo a autora, é o “*habitus* docente”. Valendo-se do conceito bourdieusiano de *habitus*, ela reforça que se trata de um elemento gerador que estrutura as práticas e representações dos professores, assentando-os em sua cultura profissional, sem que isso implique em uma reprodução passiva ou acrítica de modelos e de condutas. Esse princípio unificador é essencial à socialização profissional do professor e ao seu desenvolvimento no processo da sua carreira.

Por outro lado, Day (2014) argumenta que há três elementos que motivam a entrada e a permanência do professor na profissão docente: o sentido de propósito (levar o aluno a aprender, formar bons cidadãos, por exemplo), o seu bem-estar e o comprometimento. É importante preservar esses elementos porque eles se conectam intimamente ao seu sentido positivo de identidade profissional.

Nessa direção, pode-se focar na importância das entidades representativas do professor para esse processo. Elas atuam (ou deveriam atuar) no sentido de possibilitar a ampliação dessa identidade profissional, de garantir um maior controle acerca dos direitos e deveres profissionais, de melhorar a valorização profissional, buscando melhores condições de trabalho,

melhores salários e uma melhor qualidade nas relações de trabalho e nas práticas desenvolvidas nas escolas.

Nóvoa (2017), ao refletir sobre a valorização dos processos de preparação, entrada e Desenvolvimento Profissional Docente, questiona: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? E lança mão de três deslocções para tentar responder a isso: **primeira deslocção**: é preciso valorizar o *continuum* profissional, isto é, a formação inicial em sua relação com a indução profissional com a formação continuada; **segunda deslocção**: deve-se lançar um olhar sobre as outras profissões universitárias para buscar nelas uma fonte de inspiração; **terceira deslocção**: situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. Citando Shulman, Grossman e Wilson (2005), Nóvoa (2017) salienta que, nessa especificidade, estão imbricadas: uma aprendizagem cognitiva, uma aprendizagem prática e uma aprendizagem moral. Sintetiza, frisando “[...] uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Essas deslocções reforçam a necessidade de programas coerentes de preparação docente, pois: “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

André (2010), por seu turno, pontua que a temática “identidade do professor e profissionalização docente” vem sendo muito valorizada no meio acadêmico, sendo este sujeito estudado em relação às suas crenças, opiniões, representações, saberes e práticas. Essa tendência busca dar voz ao professor e conhecer melhor o fazer docente, pois, segundo a autora: “Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (André, 2010, p. 176). Essa tarefa exige, para ela, um esforço analítico muito grande e um trabalho articulado e colaborativo entre professores e instituições formadoras dos professores e seus pesquisadores, a fim de propiciar a reestruturação das práticas de formação.

2.3 Sentir a docência: a subjetividade na constituição da identidade do professor

A subjetividade do professor é fundamental para a constituição da identidade docente. Ela se refere às experiências, crenças, valores e emoções que o professor traz para a sala de aula e que influenciam e até determinam a sua atuação na carreira profissional (Flores, 2015; Day, 2014; Gatti *et al.*, 2019). Essa subjetividade influencia a forma como o professor ensina,

interage com os alunos e se percebe como profissional. Ela tem emergido como um tema tão relevante que muitos autores (Munari; Demartini, 2017; Wittorski, 2004; 2014a; Gatti *et al.*, 2019) sugerem que haja um enfoque maior na tratativa da elaboração de programas e políticas públicas voltadas à formação de professores, sendo esse um campo profícuo para investigação; os estudos desses autores, ao correlacionarem a qualidade na educação e a formação(a) docente na perspectiva do seu desenvolvimento profissional, apontam para a importância de um olhar mais cuidadoso sobre a pessoa do professor, uma vez que já se confirmou que os aspectos subjetivos têm grande peso no querer ser e no querer manter-se professor. A subjetividade do professor afeta a forma como ele planeja, executa e avalia suas aulas, conectando-se à sua identidade profissional, como defende Gatti *et al.* (2019, p. 26), “[...] nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas se colocam inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria”.

Isso ocorre porque, sendo a docência uma profissão social, não são válidos apenas os aspectos técnicos, disciplinares e teóricos. As interações são importantes para o desenvolvimento das funções profissionais do professor, do ser, estar e permanecer na profissão. É preciso compreender a práxis pedagógica em todas as suas interfaces, inclusive nos aspectos subjetivos, que têm se mostrado importantes — e até decisivos — para o exercício da profissão (Munari; Demartini, 2017).

Em que medida a subjetividade contribui para a profissionalização docente? Munari e Demartini (2017) investigaram os fatores que interferem nas escolhas e justificativas para permanecer no magistério, do ponto de vista da subjetividade docente, que perpassam para a profissionalização docente. Nos resultados parciais da pesquisa, realizada com 26 professores efetivos de uma rede pública de ensino municipal de Nazaré Paulista (SP), o aspecto vocacional (com o sentido de fundo afetivo simplesmente) aparece como prevalente nas falas dos professores para justificar a permanência na profissão. As autoras indicaram que os termos afetivos utilizados pelos docentes, “aproximando-se do aspecto comportamental diante da profissão” (Munari; Demartini, 2017, p. 86), são um fator tido como necessário para o convívio no contexto escolar: “Como dimensão relevante, vale ressaltar que a afetividade foi elencada como o principal fator de justificativa de escolha pela profissão e de permanência no ofício” (Munari; Demartini, 2017, p. 86). Relatam que os docentes mencionaram ideias que remontam a termos como: companheirismo, solidariedade, interação, responsabilidade com os alunos etc., algo que implica a utilização de valores humanos clássicos como aporte fundamental ao

exercício da profissão, valores esses que são traduzidos profissionalmente como habilidades ou capacidades, ou como competência profissional.

Ora, o professor estabelece interações em todo o tempo que executa as suas funções, seja com os seus alunos, com os gestores, com os seus pares, com os familiares dos alunos e/ou com outros agentes da comunidade. A subjetividade do professor influencia a forma como ele se relaciona com todos esses atores, especialmente com os alunos, e influencia a forma como os alunos o percebem. Há uma gama de relações interpessoais que são tecidas continuamente e, com elas, dificuldades, complexidades e, por vezes, conflitos e tensões. Indubitavelmente, os aspectos subjetivos influenciam os profissionais, pois é preciso que haja um olhar atento e cuidadoso para a dimensão subjetiva, para os valores do comportamento humano que se entrecruzam com os aspectos disciplinares e teóricos na constituição da profissionalidade docente.

Não levar em conta os aspectos da subjetividade pode ocasionar uma visão turva acerca dos aspectos que causam, no professor, perda de motivação e baixa satisfação com o trabalho; é preciso, inclusive estar atento a fatores que podem dificultar a adaptação do professor às mudanças e desafios, deixando de dar a ele o apoio e a orientação necessária em momentos difíceis. Além do mais, a negação da subjetividade do professor pode afetar negativamente a qualidade do ensino.

2.3.1 O valor da resiliência para a profissionalidade docente

Diante dos desafios e constantes mudanças, propostas de reformas, imprevisibilidades, inerentes à profissão docente, desenvolver uma postura resiliente é algo fundamental. Day (2014, p. 101) argumenta que “[...] a própria prática docente é um trabalho tanto intelectual como emocional, caracterizada pelo risco, pela incerteza e pela vulnerabilidade”. O autor afirma que, na profissão docente, muitas vezes o professor precisa “[...] recorrer às suas reservas de energia física, psicológica e emocional se desejar levar a cabo o seu trabalho ao seu melhor nível” (Day, 2014, p. 102).

A resiliência, vista pela psicologia como a capacidade de superar acontecimentos adversos, de ultrapassar adversidades ou traumas profundos, como, por exemplo, uma guerra, fome e danos físicos e psicológicos sérios, está sendo, cada vez mais, encorajada nas instituições organizacionais. Essa postura vem sendo utilizada em contrapartida a de apenas prevenir ou reduzir o estresse do trabalho e os problemas no cotidiano profissional que podem causar danos à saúde mental ou emocional do indivíduo (Day, 2014). Essa tem sido uma via para evitar conflitos exacerbados no contexto de trabalho, assim como o absenteísmo e a

redução na produtividade do profissional. No contexto educacional, há inúmeras pressões, exigências, condições de trabalho e outros fatores de estresse que minam as forças e o ânimo do professor para um desempenho de melhor *performance*. Há ainda os problemas com questões comportamentais dos alunos, relações difíceis com alguns familiares de crianças, a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a falta de reconhecimento e a precária valorização social, a falta de um plano de carreira justo e digno, a dificuldade em conciliar as demandas da vida pessoal com a vida profissional etc. É sabido que a profissão docente é altamente estressante, o que provoca, muitas vezes, o adoecimento dos professores, sendo muitos deles atingidos pelo estresse, pela depressão, por doenças emocionais diversas (como a Síndrome de *Burnout*⁸).

Day (2014) menciona que a resiliência não se refere a uma característica individual ou um atributo inato, coadunando com Mellilo, Estamatti e Cuestas (2005, p. 61), os quais ressaltam que:

A resiliência se produz em função de processos sociais e intrapsíquicos. Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência ‘naturalmente’ no desenvolvimento: depende de certas qualidades no processo do sujeito com os outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano.

Portanto, refere-se a uma construção dinâmica, processual e contínua, desenvolvida diariamente pelo profissional, na interlocução com os seus pares. Contrapondo-se à ideia de “lidar” com os problemas emergentes, trata-se de “gerir” as situações difíceis e de mudança, de “gerir” os desafios inerentes à carreira docente, como sugere Day (2014). A resiliência pressupõe a não conformidade com as mazelas da profissão, pressupondo que cada indivíduo, no contexto da sua profissionalidade, precisa lutar pelo avanço do seu desenvolvimento profissional e também dos seus pares.

A seguir, a partir de alguns autores (Day, 2014; Costa; Rocha, 2012; Infante, 2005), cita-se alguns pontos sobre o valor da resiliência para o desenvolvimento profissional docente e para a permanência do professor na carreira docente: a) lidar com estressores: a resiliência ajuda os professores a lidar com estressores, como a carga de trabalho, a falta de recursos e a pressão para alcançar metas — vale ressaltar que é necessário lutar, conjuntamente, contra esses fatores —; b) desenvolver habilidades: a resiliência permite que os professores desenvolvam

⁸De acordo com o Ministério da Saúde, **Síndrome de *Burnout*, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, é um distúrbio emocional** com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o **excesso de trabalho**. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. (Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 21 maio 2026).

habilidades como a adaptação, a flexibilidade e a criatividade, o autoconhecimento, a comunicação eficaz, a capacidade de resolução de problemas etc.; b) melhorar a qualidade do ensino: a resiliência ajuda os professores a manter a motivação, a satisfação pelo trabalho e a qualidade do ensino, mesmo em situações desafiadoras; c) desenvolver uma identidade profissional: a resiliência ajuda os professores a desenvolver uma identidade profissional forte, a manter a confiança em suas capacidades, habilitando-se, processualmente, para uma carreira de longo prazo; d) melhorar a qualidade de vida: a resiliência ajuda os professores a melhorar a qualidade de vida e a manter um equilíbrio saudável entre o trabalho e a vida pessoal, bem como a priorizarem o autocuidado (incluindo a saúde física, mental e emocional).

Tais pontos elencados justificam o investimento em políticas públicas de formação docente que contemplem o desenvolvimento da resiliência como habilidade profissional, desde a formação inicial. É válido e legítimo formar gestores educacionais e escolares para o trabalho com essa temática, tão necessária nos dias atuais tanto para os adultos como para as crianças. Primando pela promoção da resiliência no contexto profissional, defende-se que ela

[...] pode ser promovida com a participação de pais, pesquisadores, pessoas que trabalham na área, implementando programas psicossociais e serviços sociais, os políticos e a comunidade. Dessa forma, a resiliência permite nova epistemologia do desenvolvimento humano, pois enfatiza seu potencial, é específica de cada cultura e faz um chamado à responsabilidade coletiva. Um enfoque em resiliência permite que a promoção da qualidade de vida seja um trabalho coletivo e multidisciplinar (Infante, 2005, p. 36).

Esse redirecionamento, possibilitaria a construção de redes de apoio aos professores que incluíssem colegas, amigos e familiares para ter acesso a recursos e apoio emocional. No contexto escolar, seria salutar, como menciona Day (2014), que houvesse maior atenção e preocupação com a saúde emocional do professor, promovendo-se expectativas positivas e elevadas, cuidando-se, com mais sensibilidade, do clima no ambiente de trabalho, gerando um ambiente positivo de aprendizagem para alunos, gestores e professores, criando-se comunidades colegiais, com relações de ajuda mútua, como assevera o autor:

Sem esse apoio organizacional, levar alguém a ensinar de forma eficiente e com paixão, com competência e resiliência durante todos os dias, de todas as semanas, e todos os períodos e anos escolares pode tornar-se desgastante. Assim, sem construir e apoiar a capacidade de resiliência a longo prazo, é muito pouco provável que os professores consigam ensinar ao seu melhor nível (Day, 2014, p. 105).

Enfim, defendendo o desenvolvimento de condutas mais resilientes em educação, Costa e Rocha (2012) afirmam que “[...] a resiliência na educação escolar é um desafio que precisa de investimento no (do) professor [...]”, advoga-se que o professor também deve envidar

esforços pessoais no sentido de formar-se para a resiliência, como investir na autoformação, no autoconhecimento, no cuidado pessoal etc.

2.3.2 O papel das emoções na identidade profissional do professor

Sabemos que cada professor responde de maneira singular às demandas profissionais que lhes são atribuídas na sua carreira. Isso ocorre porque cada indivíduo, na sua unicidade, possui características próprias que lhes são peculiares, refletindo o seu repertório de conhecimentos, de saberes, de crenças, de valores, seus sistemas de representação, seus modos de identificação etc., enfim, seu jeito de enxergar e sentir a profissão. Essas peculiaridades estão atreladas às suas emoções, ao seu modo próprio de lidar, de perceber e de sentir as relações, as vivências, experiências e os impactos das exigências, preocupações, pressões e responsabilidades próprias da profissão docente. Muitos autores (Marcelo, 2009; Flores, 2015; Van Veen; Slegers; Van de Ven, 2005) têm estudado o modo como as emoções influenciam a atuação do professor, a sua permanência significativa e qualificada (ou não) na carreira, o absenteísmo e, muitas vezes, a desistência em continuar ensinando. Suas investigações evidenciam que as emoções ocupam um papel central e determinante na práxis docente e na constituição da identidade profissional do professor. Aprender a profissão docente e apreender a cultura profissional ocorre subjetiva e objetivamente na vida do professor, onde os aspectos emocionais muitas vezes se sobrepõem aos racionais (García, 1999). As emoções negativas, segundo Flores (2015), podem afetar significativamente a identidade profissional do professor, provocando desânimo, cansaço, inércia ou até a desistência em relação à profissão. O exercício da docência, pois, depende muito da forma como o professor se sente no contexto profissional e como sente o próprio desempenho.

Marcelo García (1999) ainda ressalta a importância de considerar essas questões nos processos formativos formais preparados para os docentes, uma vez que as emoções afetam o professor no seu desempenho e no envolvimento e engajamento na sua formação e desenvolvimento profissional:

Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente não de ser levados em conta na hora de apresentar propostas formativas, já que, [...], as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar. Mudar essas crenças requer também uma forte participação emocional (García, 1999, p. 116).

A respeito disso, é válido considerar a pesquisa de Masetto (2018), onde se investigou a influência dos aspectos emocionais no desempenho profissional de professoras experientes,

em processos de mentoria, bem como na construção da identidade profissional e na construção de conhecimentos. Os resultados da investigação evidenciaram que as emoções são fortes componentes no desenvolvimento da docência; que a construção de relações afetivas entre os pares, de um clima de trabalho favorável ao diálogo legítimo ao gerenciamento de emoções e sentimentos próprios da docência (como angústia, preocupação, medo, incerteza, insegurança etc.), colabora para que emoções negativas sejam minimizadas, para que a autenticidade, a confiança e a motivação reverberem diante das dificuldades e para que o trabalho seja melhor conduzido, potencializando, assim, os seus resultados.

A discussão sobre a inteligência emocional do professor constitui, portanto, um indicativo muito potente sobre a importância de analisar e fomentar o comprometimento deste profissional com a sua carreira e a constituição da sua identidade e profissionalidade.

2.4 Conhecimento profissional docente

A atividade docente inicia-se mesmo antes de o professor ingressar na sua carreira profissional. Vários autores discutem sobre como as experiências e vivências do professor como aluno influenciam fortemente sua identidade profissional; aprendemos, inicialmente, a ser professor a partir das memórias e referências que temos dos professores que nos ensinaram (Flores, 2015). Mesmo inconscientemente, replicamos modelos, padrões de comportamento, crenças e valores desse período em que fomos aprendizes: o jeito de sentar do professor, de se portar diante dos alunos, de impor a disciplina, de responder a um aluno... Sendo assim, com relação a professores iniciantes, estudos revelam que a identidade do professor, e sua atuação, estão atreladas às perspectivas e crenças do docente em relação ao que é ensinar, e ao que é ser professor; ou seja, os aspectos pessoais sempre vão estar associados aos aspectos profissionais (Flores, 2015). Nesse sentido, convém reportar-se às palavras de Tardif (2014), as quais convergem com essas ideias:

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas — e, portanto, em seu futuro local de trabalho — durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2014, p. 20).

Diante disso, no curso da carreira docente, podem surgir conflitos entre o que o professor anseia, aspira para si, e a realidade que lhe é apresentada, algo que pode culminar, muitas vezes, em sua não permanência na profissão ou, pior ainda, numa atuação sem a intensidade e vigor que lhe são necessários. De qualquer modo, é importante observar que a constituição de um repertório de saberes para ensinar, como foi dito, inicia-se na infância, no processo de escolarização do professor.

As investigações em torno do conhecimento profissional do professor ganharam relevo no cenário educacional na década de 1980, bifurcando-se, de acordo com Roldão (2007), em dois campos de estudos proeminentes e distintos: de um lado, as teorizações de Donald Schön e da epistemologia da prática (Schön, 1987), que enfoca a constituição do conhecimento profissional docente a partir da prática reflexiva do sujeito na sua atuação concreta, na sala de aula; do outro lado, os estudos de Shulman (1986; 1987), investigando os componentes que estruturam o pensar e o agir do professor no âmbito da sua profissão. Vale ressaltar que, na presente pesquisa, a opção teórica e conceitual converge, de modo mais acentuado, para os estudos de Shulman, enfocando a reflexão a partir da prática docente como um componente essencial e dinâmico na construção do conhecimento profissional do professor.

Esses pesquisadores apresentam pontos de destaque diferentes nas suas investigações, contudo, é possível notar pontos similares em suas discussões. Roldão (2007) menciona dois, ambos abordam ideias convergentes ao modelo de professor investigador e do prático reflexivo (Schön, 1987), bem como o fato de que ambos realizam seus estudos valendo-se de estudos de caso, que evidenciam o conhecimento de professores em contextos reais.

A seguir, deter-se-á na discussão dessas duas linhas investigativas sobre o conhecimento profissional docente.

2.5 Shulman: um expoente na investigação sobre a Base de Conhecimento dos professores

A partir da década de 1980, alguns estudiosos emergiram, no cenário educacional, buscando compreender a natureza do conhecimento profissional docente, para, a partir disso, “[...] impulsionar o desenvolvimento de ações formativas em cursos de licenciatura e em programas e práticas de formação continuada” (Almeida *et al.*, 2019, p. 132).

Dentre esses estudos, as pesquisas de Lee Shulman ganharam proeminência, influenciando o contexto acadêmico internacional. Contudo, vale frisar que esses estudos foram desenvolvidos principalmente com professores atuantes no ensino secundário e Ensino Médio.

Segundo Born, Prado e Felipe (2019), Shulman (1986; 1987), Almeida *et al.* (2019) e Almeida e Biajone (2005), Lee Shulman era um educador e pesquisador estadunidense que

desenvolveu a teoria dos “saberes situados” (ou “conhecimentos situados”) para descrever a forma como os professores desenvolvem e aplicam seus conhecimentos em contextos específicos (Shulman, 1987). Ele publicou um artigo em 1986, intitulado “*Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching*”, na revista *Educational Researcher*. O autor apresentou contribuições de grande relevância para a compreensão de como se constitui o conhecimento do professor, o qual é a base da sua profissionalidade e da sua identidade profissional. Suas ideias alcançaram grande repercussão no campo da formação dos professores.

Almeida *et al.* (2019) destacam que Shulman e colaboradores desenvolveram um programa de pesquisa denominado “*Knowledge Growth in a Profession: Development of Knowledge in Teaching*”, ocorrido na década de 1980, na Universidade de Stanford. Na perspectiva desses autores:

Esse programa foi proposto e implementado por Shulman a partir da crítica aos programas de formação docente, que consistiam, segundo o autor, basicamente em agrupar conhecimentos disciplinares e pedagógicos, bem como as habilidades necessárias à realização das ações docentes num determinado contexto de ensino (Almeida *et al.*, 2019, p. 133).

Born, Prado e Felipe (2019) acrescentam que Shulman utilizou como referência seus estudos comparativos das profissões, realizados na década anterior, para investigar cuidadosamente a prática docente, buscando, a partir das práticas efetivas que os professores imprimiam nas salas de aulas, elencar traços que pudessem distinguir a profissão docente de outras profissões. Em seus estudos, coletou dados de professores em etapas diferentes na carreira profissional. Baseou suas proposições em estudos com professores iniciantes e experientes. Considerava que a prática é um dos elementos principais na construção do professor como profissional. Ele também acreditava que a formação de professores deveria possibilitar que os futuros professores fizessem pontes entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Para ele, o professor constrói e utiliza conhecimentos com a influência das suas experiências, crenças, valores e a partir da cultura dos professores e de seus alunos; são os chamados de “saberes situados” ou “conhecimentos situados”, os quais ele aplica em contextos específicos, como a sala de aula, a escola ou a comunidade (Almeida; Biajone, 2005).

As proposições teóricas de Shulman têm implicações importantes para o âmbito educacional, sobretudo para compreendermos os modos como o professor aprende e se desenvolve. Esse autor acreditava que os programas de formação de professores deveriam combinar os dois campos de conhecimento.

2.5.1 Shulman e as pesquisas sobre a Base de Conhecimentos para o ensino

Para entender o contexto em que surgiram esses conceitos, encontramos em Tardif (2013) algumas indicações. Ele aponta que, nos Estados Unidos, emergiu, a partir de 1980, um movimento social notadamente importante: as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente o projeto de profissionalização do ensino. Este projeto tem três objetivos principais:

- a) **Melhorar o desempenho do sistema educativo:** buscando a democratização escolar, a maioria das sociedades modernas procedeu à construção de grandes sistemas escolares de massa amplamente estatizados e burocratizados. No entanto, a partir de 1960, percebeu-se que os resultados eram insatisfatórios quanto ao sucesso acadêmico da maioria dos alunos. Os reformadores constroem medidas para melhorar a eficácia do ensino por meio da redução do peso da burocracia e os custos da educação, para transferir uma parte dos recursos e das responsabilidades para as “unidades” de base, especialmente os estabelecimentos escolares, aumentando ao mesmo tempo o poder das comunidades e dos atores locais.
- b) **Passar do ofício à profissão:** o objetivo primeiro para isso seria oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual, com o desenvolvimento de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. Os caminhos da profissionalização passariam pelo da formação dos professores como especialistas da Pedagogia e da aprendizagem, articulando prática reflexiva docente e conhecimento científico com base em ações como: problematizar, objetivar, criticar, melhorar.
- c) **Construir uma Base de Conhecimento (*knowledge base*) para o ensino:** a exemplo do que acontece na Medicina e na Engenharia, seria necessária a construção de uma eficácia prática, de uma “base de conhecimento científico” para a docência. Desde 1980, busca-se caracterizar a natureza dessa base, o que tem impulsionado o desenvolvimento de um vasto campo internacional de pesquisa.

Essa busca por uma “Base de Conhecimentos para o ensino”, mobilizou muitos pesquisadores, almejando-se reformar a formação de professores a partir da investigação sobre a existência de um repertório de conhecimentos profissionais peculiares à docência. Um expoente dentre esses pesquisadores foi Lee Shulman. Esse autor postulou que essa base seria “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e de comunicá-lo” (Shulman, 1987, p. 200).

Almeida e Biajone (2005, p. 10) elucidam que uma especificidade das investigações de Shulman “[...] reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino”. Shulman e sua equipe de investigação buscaram elucidar “[...] a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos” (Almeida; Biajone, 2005, p. 10). Noutros termos, defendem que é preciso olhar para a prática dos professores a fim de buscar compreendê-las e aprender com elas. Isso implica em romper com o caráter individualista da docência e fomentar a aprendizagem com os pares, sobretudo com aqueles mais experientes e que apresentam notória *expertise* e resultados reconhecidos na profissão (Nunes; Rocha; Anunciato, 2024).

Para Shulman (1987, p. 207), essa Base de Conhecimentos pode ser oriunda de fontes diversas, sendo elencadas por ele pelo menos quatro grandes fontes:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

O autor considerava que a prática é um dos elementos principais na construção do professor como profissional. Para ele, construir uma boa prática não dependia apenas de o professor acumular saberes em determinada área. Propunha que a formação de professores deveria focar na prática e na aplicação dos conhecimentos em contextos específicos, sendo a experiência um eixo central para o desenvolvimento dos saberes situados dos professores (Shulman, 1986; 1987; 1999). Ele suspeitava que, através do processo de planejamento e ensino de conteúdos específicos, os professores poderiam desenvolver formas mais poderosas de efetuar a sua prática, formas essas que pudessem ser compartilhadas com outros profissionais do ensino.

Os conhecimentos situados, na perspectiva de Shulman (1986; 1987; 1999), apresentam características próprias: a) **são contextualizados**: costumam ser desenvolvidos e aplicados em contextos específicos; b) **são experienciais**: fundamentam-se nas experiências dos professores e de seus alunos, nas vivências práticas do cotidiano escolar; c) **são interpretativos**: absorvem as influências das interpretações e significados que os professores e alunos atribuem às experiências; e d) **são dinâmicos**: podem mudar ao longo do tempo. Baseando-se na concepção piagetiana de como se desenvolve e se organiza o conhecimento na mente infantil, esse

pesquisador se propôs a investigar os professores, sobretudo os iniciantes, seus entendimentos, habilidades e capacidades (Shulman, 1987).

Shulman identificou, em seu artigo, publicado em 1986, três categorias de conhecimentos situados que um professor deve ter para desenvolver-se cognitivamente. Essas categorias são: **conhecimento do conteúdo** (diz respeito ao tema ou assunto que o professor se propõe a ensinar), **conhecimento pedagógico** (refere-se aos modos de ensinar e de aprender) e **conhecimento curricular**. Ele defendia que o professor deve dominar o conteúdo específico nesses três níveis. Valorizava o conhecimento do conteúdo específico, mas acreditava que o professor precisava pedagogizar esse conteúdo para que os alunos o compreendessem. Sendo assim, para ele, o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** (PCK, do inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) seria o ponto crucial a ser enfatizado com relação ao ensino e às pesquisas envolvendo o raciocínio e ação do professor, por articular conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo. Shulman acreditava que os programas de formação de professores deveriam combinar os dois campos de conhecimento.

Posteriormente, em nova publicação, em 1987, ampliou o número dessas categorias para sete, que, segundo ele, representariam com mais propriedade o conjunto dos conhecimentos necessários ao professor:

[...] **conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral**, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; **conhecimento do currículo**, particularmente dos materiais e programas que servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores; **conhecimento pedagógico do conteúdo**, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; **conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais**, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e **conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica** (Shulman, 2014, p. 206).

No que se refere à alfabetização, as categorias de Shulman podem ser assim relacionadas: **conhecimento do conteúdo**: refere-se à compreensão profunda da matéria em si a ser ensinada. No caso da alfabetização, é o domínio da Linguística, da Fonologia e das normas ortográficas (Cagliari, 2012); o professor precisa entender, por exemplo, quais são os fonemas da nossa língua (e as diversas formas de representá-los) para saber como vai ensiná-los. **Conhecimento pedagógico geral**: envolve princípios e estratégias amplas de manejo de classe e organização do ensino que transcendem a disciplina (Gatti, 2010). Um alfabetizador aplica isso ao organizar a rotina da sala, criar um ambiente alfabetizador acolhedor, organizar duplas

produtivas e gerir o tempo pedagógico entre atividades coletivas e individuais; **conhecimento do currículo:** é o domínio das ferramentas, programas e diretrizes (como a BNCC). O alfabetizador deve conhecer a progressão das habilidades de leitura e escrita previstas para o primeiro e segundo ano, além de saber selecionar materiais didáticos e jogos que dialoguem com essas metas (Brasil, 2018a); **conhecimento dos alunos e de suas características:** diz respeito ao entendimento do desenvolvimento infantil e das experiências prévias dos estudantes (Mizukami, 2004). O professor que alfabetiza utiliza esse saber ao identificar em qual hipótese de escrita (pré-silábica, silábica etc.) cada criança se encontra, adaptando o desafio ao nível cognitivo do aluno, ou quando utiliza vários estímulos sensoriais para engajar toda a turma; **conhecimento de contextos educacionais:** abrange desde o funcionamento da sala de aula até a cultura da comunidade e a gestão escolar. Ao alfabetizar, adapta-se o vocabulário e exemplos à realidade sociocultural da vizinhança onde a escola está inserida, garantindo que o ensino faça sentido para aquela criança (Almeida *et al.*, 2019); **conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação:** é a base filosófica e histórica que justifica o ato de ensinar. Na alfabetização, manifesta-se na compreensão de que alfabetizar não é apenas codificar sons e decodificar letras, mas um ato político e social de inserção do sujeito na cultura escrita e na cidadania plena; **conhecimento pedagógico do conteúdo:** considerado o “amalgama” dos demais conhecimentos abordados por Shulman, é a capacidade de transformar o conteúdo em formas compreensíveis, considerando os propósitos de ensino (que estão no currículo e nas finalidades da educação). Exemplifica-se quando o professor utiliza uma analogia ou uma rima específica para ajudar o aluno a perceber a sonoridade de uma letra, escolhendo a estratégia mais eficaz para aquele ou quando se apoia em “palavras estáveis” para subsidiar o ensino; envolve ainda o conhecimento sobre os saberes linguísticos e hipóteses que os alunos apresentam sobre o sistema de escrita e sobre o que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem do aluno; engloba também a capacidade do docente de organizar os tópicos curriculares que serão trabalhados, bem como de selecionar outros materiais e atividades que estejam alinhadas com as metas e objetivos curriculares.

Shulman (1987) considera o conhecimento pedagógico do conteúdo como a categoria de maior interesse, porque, segundo Almeida *et al.* (2019), evidencia, em meio ao conhecimento docente, as partes distintas que compõem o saber docente, como também “envolve a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão”. Essa intersecção muitas vezes é importante para o ensino de áreas específicas “[...] tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino” (Almeida *et al.*, 2019, p. 134-135). Se o professor vai ensinar, por exemplo, os

movimentos de rotação e translação do globo terrestre, que exemplos, analogias, ilustrações, atividades, experimentos, explicações etc., ele precisa apresentar ao aluno para que este possa compreender os conceitos trabalhados (Almeida *et al.*, 2019). Por isso, Shulman (1987; 2005) salienta que ensinar pressupõe entender. Ao contrário do que se pensa, o professor precisa ter um conhecimento amplo do conteúdo que vai ensinar, enxergando-o sob várias perspectivas, para elaborar sua abordagem didática do ensino desse conteúdo. O PCK, para esse autor, representa uma forma peculiar de entendimento profissional, a qual diferencia um professor de um especialista, identificando o professor como profissional do ensino.

O PCK constitui o modo especial com que cada professor, a partir dos seus saberes, concepções, crenças, valores e representações, constrói e direciona sua ação docente para levar o aluno a aprender. Para Almeida *et al.* (2019), ele se articula com todas as demais categorias de conhecimento existentes na docência, dando sentido de ser à ação profissional docente; representa um conjunto de conhecimentos implícitos, dinâmicos, complexos, articulados, coesos e em *continuum* que se desenvolve na trajetória da formação docente e no exercício da profissão.

Na Figura 2, com base em Almeida *et al.* (2019), foram elencados alguns pontos importantes que constituem a estrutura do PCK, enfatizando-se a noção de conectividade e de interdependência entre eles:

Figura 2 – Elementos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo



Fonte: elaborado pela autora.

Assim, o PCK não trata de apenas conhecer cada uma dessas categorias, mas de saber integrá-las, combiná-las, transformá-las (Almeida *et al.*, 2019). Grossman (1990), uma das colaboradoras das pesquisas de Shulman, defende que é possível aprender o PCK, pois este é fruto de uma construção autônoma do sujeito. Essa aprendizagem tem início, segundo a última autora, no processo de escolarização da pessoa, estendendo-se pela formação inicial, na formação continuada e na prática concreta vivenciada pelo professor nas salas de aula ao longo da sua carreira. Esse movimento evidencia o processo, proposto por Shulman, de ação e raciocínio pedagógicos.

Pamela Grossman (1990) reestruturou as categorias propostas por ele, reduzindo-as a quatro: a) conhecimento pedagógico geral; b) conhecimento do conteúdo específico; c) conhecimento do contexto; e d) o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Aqui, mais uma vez, o PCK é abordado como um conhecimento decisivo para a Base de Conhecimentos na docência, estando necessariamente atrelado aos demais.

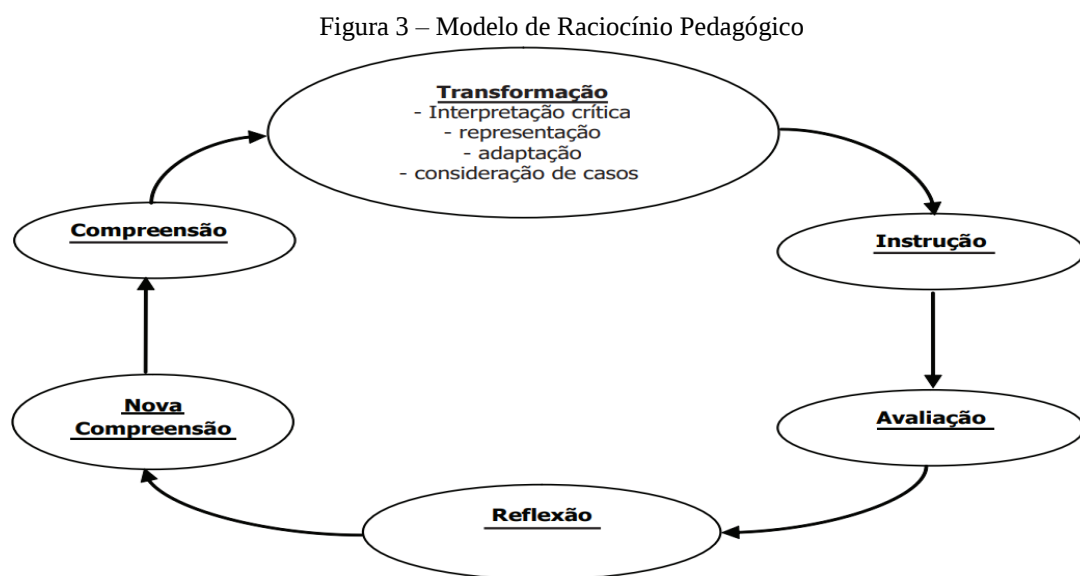
Em uma entrevista, ao ser indagado sobre o significado do conceito do PCK e como ele foi desenvolvido, Shulman (*apud* Born; Prado; Felipe, 2019) esclarece: “Acredito que a primeira vez que escrevi o conceito Conhecimento Pedagógico do Conteúdo foi há 35 anos, em 1984, e desde então essa ideia passou por diferentes estágios [...]”, frisando que é preciso entender o contexto histórico em que essa ideia floresceu, um cenário em que havia um embate, no terreno acadêmico, entre dois corpos teóricos — o dos conteúdos (considerados como pré-requisitos para o ensino) e o das metodologias (indiferenciadas). O autor advogou a indissociabilidade entre esses dois corpos, defendendo que ensinar não estava relacionado apenas à aprendizagem de técnicas. Então, passou a desenvolver pesquisas estudando a interação entre metodologias e conteúdo. Foi quando cunhou o termo Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Vale ressaltar que Shulman afirma ter parado de trabalhar nesse conceito cinco anos após ele ter sido criado, indicando que ele ainda está por ser totalmente compreendido, analisado, pesquisado, desenvolvido e refletido.

Por outro lado, ao pensarmos sobre a abrangência e a pulverização das suas ideias no Brasil, convém ressaltar aqui os estudos realizados por Almeida *et al.* (2009), nos quais, a partir de uma revisão integrativa de literatura no campo da formação docente, investigou-se o desenvolvimento e a mobilização do PCK, buscando estimular novas pesquisas na área. Essas autoras localizaram 114 produções, “das quais 39 eram artigos científicos, 49 eram dissertações e 35 eram teses”. A partir de um recorte temporal de 2003 a 2018, notaram que houve um aumento nos estudos a partir de 2011, sendo o ano de 2015, o período em que houve maior

concentração nas pesquisas nessa área. Evidenciou-se, dentre outros achados, que os estudos abordando o PCK e as ideias de Shulman são recentes no Brasil. A incidência dos estudos recai especialmente para os professores que trabalham as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo encontrados apenas seis trabalhos que apresentam o professor do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais como sujeito de pesquisa. Tal público foi contemplado por Shulman pois ele desenvolveu suas pesquisas em torno das áreas de conhecimento trabalhadas nesse segmento de escolaridade. Essa é uma informação relevante, já que se nota que o presente estudo contribuirá para ampliar as discussões nesse nível de escolaridade

2.5.2 Investigando o processo do raciocínio pedagógico

Shulman defende que, para ensinar, o professor deve dominar e transformar os conhecimentos específicos e pedagógicos da sua base em Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Como ele faz isso? De que modo ele operacionaliza o seu raciocínio em torno do exercício da sua profissão e para dar conta das demandas inerentes ao ensino? Ao discutir o desenvolvimento cognitivo do professor, argumenta que ensinar requer tanto conhecer como raciocinar (Almeida *et al.*, 2019). A partir disso, propõe um ciclo interativo que prevê os processos que estão inseridos na ação e raciocínio pedagógicos. Esse ciclo é representado com excelência por Almeida *et al.* (2019), com base em Shulman (1987), por meio do diagrama que consta na Figura 3.



Fonte: Modelo de Raciocínio Pedagógico, de Wilson, Shulman e Richert (1987, p. 119 *apud* Mizukami *et al.*, 2010).

Como vimos, o modelo possui seis fases: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender. Segundo Shulman (1987), o ponto de partida e o de chegada é a compreensão. Pressupõe-se que quanto mais amplamente for a possibilidade de o professor compreender criticamente um conteúdo em suas diferentes perspectivas e contextos tanto maior será a sua capacidade de possibilitar meios para que o aluno compreenda mais. O professor deve “[...] entender como uma ideia dada se relaciona com outras ideias dentro do mesmo assunto e também com ideias dentro de outros assuntos” (Shulman, 1987, p. 217). Vale frisar que tais processos de ação e raciocínio pedagógicos não representam um conjunto de estágios fixos. O modelo é chamado de Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA); por meio dele, busca-se promover a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, transforma os conhecimentos dos futuros professores em conhecimentos ensináveis, compreensíveis e úteis para os alunos (Shulman, 1987). Mais uma vez, é possível inferir que a prática é um dos elementos principais na construção do professor como profissional.

O modelo proposto resultou de várias pesquisas realizadas junto a professores, e recorreu a entrevistas, observações, tarefas estruturadas e análise de materiais para compreender como se dá a transformação de aprendizes em professores, algo que, na perspectiva de Shulman, significa dominar os conteúdos da disciplina que se leciona e apresentá-la por meio de novas formas e diferentes atividades, recorrendo a metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, na tentativa de levar os alunos a aprenderem o conteúdo lecionado (Almeida *et al.*, 2019, p. 136).

Shulman (1987, p. 213) esclarece que, nas investigações, “[...] temos tentado entender como eles [os professores] trafegam, na ida e na volta, do status de aprendiz para o de professor [...]”, como ocorre a compreensão do conteúdo pelo professor, de modo que ele consiga expor e elucidar o conteúdo de maneiras distintas, reorganizando-o, reestruturando-o para que ele possa ser compreendido pelos alunos. O modelo de ação e raciocínio pedagógico de Lee Shulman é uma representação do movimento reflexivo de um professor ao ensinar. Por meio dele, é possível captar como ocorrem os processos de ativação, mobilização, articulação e construção dos conhecimentos docentes no processo de ensinar e aprender. O MRPA constitui-se como um *constructo* de Shulman que, juntamente com as fontes e categorias de conhecimento base, representa o movimento reflexivo do professor, a capacidade docente para transformar o conhecimento do conteúdo em “formas pedagogicamente poderosas” (Shulman, 1987, p. 217).

Shulman (1987) salienta que o papel das práticas formativas é de extrema relevância, no sentido de levar o professor a raciocinar profundamente sobre o modo como ensina e, assim, possibilitar instrumentos para a melhoria do seu desempenho. Poulson *et al.* (2001) argumenta

que a Base de Conhecimentos do professor no ensino primário é construída por meio de conhecimento tácito e experiência prática, em vez de apenas por conteúdo acadêmico formal. A autora critica políticas educacionais que focam excessivamente em competências técnicas, defendendo que o saber docente é uma aplicação reflexiva e integrada ao contexto da sala de aula (Poulson *et al.*, 2001). Enfocando essa ideia e buscando investigar as especificidades desse trabalho, na sequência, discutir-se-á alguns tópicos concernentes à formação docente na área de Recomposição/Recuperação de Aprendizagem com foco em alfabetização e letramento, que é um elemento constitutivo da vertente temática da pesquisa aqui presente.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A RECUPERAÇÃO/RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM COM FOCO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na seção anterior, discutiu-se os fundamentos a partir dos quais concebemos e pesquisamos a formação de professores. Na presente seção, pretende-se discutir como a Recuperação/Recomposição no âmbito da alfabetização e do letramento são abordadas nas políticas públicas educacionais e no currículo escolar. Procura-se frisar também pontos teórico-metodológicos fundamentais para que o professor alfabetizador possa avançar no seu desenvolvimento profissional docente, no sentido da ampliação da sua Base de Conhecimentos.

Os desafios são algo inerente à carreira docente, especialmente para o professor alfabetizador que atua no ciclo de alfabetização (primeiro e segundo ano) ou na Recomposição/Recuperação. Para Libâneo (2013, p. 102), a função da escola é garantir a democratização do saber, sendo necessário que o professor consiga “ajudar os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem”, transformando a recuperação em uma estratégia contínua de inclusão, não em um mecanismo punitivo ou isolado. O público-alvo da Recomposição não é muito diferente: esse grupo é frequentemente composto por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, às vezes com percursos escolares irregulares, cujas dificuldades foram acentuadas por fatores como a desigualdade de acesso digital e a interrupção do ensino presencial nos últimos anos (Brasil, 2025). No entanto, apesar disso, o docente que atua na área precisa acreditar no seu próprio potencial como profissional e preparar-se para realizar um trabalho relevante e significativo com esses alunos, além disso, precisa acreditar no potencial dessas crianças, investindo todos os conhecimentos, procedimentos e estratégias que puder para contribuir com o desenvolvimento cognitivo e linguístico delas.

Concebe-se que ampliar os conhecimentos sobre as políticas públicas na área é muito relevante para a atuação do professor que alfabetiza, recupera ou recompõe aprendizagens, elevando a sua competência para o ensino.

3.1 Políticas Públicas educacionais no Brasil na esfera da alfabetização

Inicialmente, é necessário apresentar as principais referências legais consubstanciadas nas políticas públicas educacionais que fundamentam a pauta da alfabetização em nosso país e no estado de São Paulo nos últimos anos.

Nessa direção, citamos a importância do **Plano Nacional de Educação (PNE)** no contexto educacional brasileiro. O primeiro PNE (2001-2010) foi instituído pela Lei n. 10.172,

de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), após a ditadura militar. O segundo PNE⁹ (2014-2024) pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Ambos foram estruturados para democratizar o acesso e organizar o sistema educacional brasileiro. Esse PNE determinou como Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”. Contudo, no estado de São Paulo, o Plano Estadual de Educação, sancionado pela Lei n.º 16.279, de 08 de julho de 2016 (São Paulo, 2016), determinou como Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental”. Nota-se aqui uma discrepância inicial importante no sentido do período, preconizado em Lei, dentro do qual a criança deve ser alfabetizada.

No **recém-sancionado Plano Nacional de Educação** (PNE 2026-2036), o campo da alfabetização e do letramento assume um papel estratégico central, estabelecendo o compromisso de alfabetizar 80% das crianças até o término do 2º ano do Ensino Fundamental até o quinto ano de vigência da lei, avançando rumo à universalização (100%) até o final do decênio, em 2036. A principal alteração estrutural face ao plano anterior (PNE 2014-2024) consolida-se na antecipação definitiva do marco temporal para o fechamento do ciclo de alfabetização, que migra do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental, promovendo uma convergência normativa com a BNCC e com as diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Além disso, o novo texto inova ao instituir a equidade como princípio estruturante transversal, prevendo o monitoramento qualificado de indicadores de leitura e escrita segmentados por raça, nível socioeconômico e territorialidade, a fim de mitigar as históricas assimetrias no direito à apropriação da cultura escrita no cenário educacional brasileiro (Brasil, 2016).

Dentre as iniciativas federais, destacamos o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, instituído pela Portaria 867, de 04 de julho de 2012 (Brasil, 2012), tendo seu auge de 2012 a 2017. De acordo com Brasil (2017b), Xavier e Bartholo (2019) e Mattos (2020), as principais diretrizes do PNAIC sobre alfabetização e letramento eram: a) o alfabetizar letrando: o Programa defendia a integração entre a aquisição do sistema de escrita (alfabetização) com a participação em práticas sociais de leitura e escrita (letramento); b) trabalho com a interdisciplinaridade: a alfabetização deveria ocorrer através do uso de diferentes gêneros textuais e áreas do conhecimento, não isoladamente; c) o ensino deveria manter o foco no aluno, respeitando a heterogeneidade e os ritmos de aprendizagem, com foco na equidade; o trabalho docente na área de língua portuguesa deveria ser estruturado a partir de

⁹O plano teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, pela Lei 14.934/2024 (Brasil, 2024), devido a não aprovação de um novo plano dentro do prazo.

eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita, produção textual e análise linguística (conhecimento das regras da escrita); d) o PNAIC baseia-se na formação continuada de professores a fim mudar as práticas pedagógicas para abordagens mais reflexivas e funcionais; e e) essa política valorizava o uso de literatura infantil, jogos e materiais complementares para dar sentido à aprendizagem.

O PNAIC foi reconhecido como o maior programa de formação de professores alfabetizadores já realizado no Brasil. Os resultados dessa política são considerados, em geral, positivos no que tange à formação de professores e mobilização educacional; houve maior aproximação das universidades públicas com as redes municipais e estaduais de educação, fortalecendo a formação de professores (Vieira, 2025). Além disso, o programa conseguiu colocar a alfabetização na idade certa (até os oito anos ou terceiro ano do Ensino Fundamental) no centro das políticas públicas (Brasil, 2015b). No entanto, com relação ao desempenho escolar dos alunos, observa-se um impacto misto em relação às metas finais de aprendizagem dos alunos: muitos estados e municípios, como Tocantins, relataram avanços significativos na alfabetização ao final do primeiro ano de implementação (Xavier; Bartholo, 2019). Embora tenha havido melhorias, o PNAIC teve dificuldades em atingir todas as metas de alfabetização em todo o território nacional. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2017 apontou baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, levando a uma reestruturação do programa, a partir de janeiro de 2018.

Entre o PNAIC e a atual política, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), tivemos duas outras políticas no campo da alfabetização: **Mais Alfabetização (2018)**: lançado pela Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018b), galgava o fortalecimento do processo de alfabetização, prevendo apoio técnico e financeiro para fortalecer o processo de alfabetização de estudantes do primeiro e segundo anos do ensino com apoio de assistentes nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018b); e a **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**, instituída pelo Decreto n. 9.765/2019 (Brasil, 2019), que focou no método fônico e na estruturação da alfabetização baseada em evidências. Essa política vem sendo submetida a várias críticas¹⁰, principalmente por suas incongruências com a BNCC e por apostar em um só método de alfabetização — o método fônico — como a panaceia para os problemas relativos à área.

Atualmente, estamos sob a égide do **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)**, o qual foi instituído inicialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em 12 de junho

¹⁰As críticas foram pontuadas por várias instituições renomadas, como a Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf).

de 2023, por meio do Decreto n. 11.556/2023 (Brasil, 2023), a fim de viabilizar sua implementação imediata pelo Poder Executivo. Posteriormente, foi transformado em Lei (Lei n. 15.247, de 31 de outubro de 2025 [Brasil, 2025]), objetivando garantir segurança jurídica, permanência como política de estado (além de governos) e maior robustez institucional. O Programa consiste numa política de alfabetização que objetiva subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país. Por meio dele, foram implementadas ações, pelos estados e municípios, para melhorar os índices de lectoescrita das crianças brasileiras. Preconiza-se como objetivo “[...] garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) [...]” (Brasil, 2025), como também “[...] garantir a Recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público” (Brasil, 2025). O Programa responde a dados, como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2021¹¹, que indicaram que a maioria das crianças (61,3%) brasileiras não atingia os padrões adequados de alfabetização ao final do segundo ano. Essa iniciativa pública impulsionou as redes e sistemas de ensino a investirem na construção e implementação de projetos para a Recomposição de Aprendizagem dos alunos atendidos, corrigindo também a discrepância que havia entre as políticas públicas nacionais e as delineadas no estado de São Paulo.

Nos limites estaduais, foi lançado o **Programa Alfabetiza Juntos SP**, por meio do Decreto n. 68.335/2024 (São Paulo, 2024), de 20 de fevereiro de 2024, vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O Programa tem como objetivos: assegurar a integração das etapas da Educação Básica, garantir alfabetização na idade certa (final do segundo ano do Ensino Fundamental) e promover programas de apoio à alfabetização. A partir disso, foi instituído o comitê gestor do Programa Alfabetiza Juntos SP, por meio da Resolução 32/2024, que tem como objetivo o acompanhamento das ações do Programa Alfabetiza Juntos SP no âmbito da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, buscando assegurar os avanços concernentes à alfabetização e ao letramento, obviamente também no que se refere à área da Recuperação/Recomposição da Aprendizagem.

¹¹Relatório de resultados do SAEB 2021 — v. I. (Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 21 maio 2026).

Em síntese, **em termos de resultados**, as políticas públicas de alfabetização no Brasil percorreram um caminho de intensas disputas pedagógicas e federativas, transitando da perspectiva interacionista dos PCN (1997) e do foco no letramento social do PNAIC (2012) para a centralidade na consciência fonológica e na sistematização da escrita proposta pela BNCC (2018) e reforçada pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023). Historicamente, os resultados das avaliações externas (como a Avaliação Nacional da Alfabetização [ANA] e o SAEB) revelam uma trajetória de estagnação seguida de queda acentuada durante a pandemia: em 2019, o país registrava cerca de 55% de crianças alfabetizadas no segundo ano, índice que despencou para 36% em 2021 e iniciou uma recuperação em 2023, atingindo 49,3% (Brasil, 2023). No entanto, o novo Indicador Criança Alfabetizada, baseado em metodologias de colaboração federativa, aponta que 56% das crianças atingiram o nível de alfabetização em 2023, evidenciando que, embora as políticas tenham avançado na estruturação de metas, a desigualdade regional e a fragmentação metodológica ainda impõem desafios para a equidade na aprendizagem (Morais, 2020; Soares, 2004).

Ao comparar o cenário nacional com o estado de São Paulo, observa-se que o território paulista, por meio do programa Alfabetiza Juntos SP, tem buscado um protagonismo na coordenação entre estado e municípios, resultando em avanços superiores à média de crescimento nacional em termos de fluência leitora. Dados recentes indicam que o estado de São Paulo alcançou a marca de 76,5% de crianças leitoras (iniciantes ou fluentes) em 2025, superando significativamente o desempenho médio brasileiro, que em 2024 registrou 59,2% de crianças alfabetizadas nas redes públicas (INEP, 2025). Contudo, persistem disparidades internas críticas: enquanto o estado como um todo apresenta indicadores robustos e recebeu o “Selo Ouro” do CNCA, a capital paulista registrou apenas 48,25% de alfabetização em 2024, situando-se abaixo da média nacional e evidenciando que a riqueza econômica do estado não garante, por si só, a uniformidade do sucesso pedagógico em seus grandes centros urbanos (São Paulo, 2025a).

Nesse âmbito, vale salientar que os dispositivos legais que subsidiam o financiamento da educação (São Paulo, 2022) evidenciam que há vínculo entre aprendizagem/indicadores e recursos, o que destaca a relevância da formação docente, uma vez que melhorias na aprendizagem dependem de professores bem formados.

3.1.1 Recuperação e Recomposição da Aprendizagem: conceitos e diretrizes legais

Os termos Recuperação da Aprendizagem e Recomposição de Aprendizagem comumente são tratados como sinônimos. Apesar de haver algumas similaridades, há distinções e

especificidades entre eles que precisam ser enfatizadas e respeitadas, as quais serão discutidas a seguir.

Para Almeida (2022, [s.p.]), a **Recuperação da Aprendizagem** é “[...] a retomada de um conteúdo ou habilidade sobre o qual o aluno não obteve os resultados esperados, ao fim de um processo de ensino-aprendizagem”. Na acepção da autora, percebe-se um conceito atrelado ao de recuperação paralela, aquela que é realizada ao final de um processo de ensino-aprendizagem, como um período letivo, um bimestre ou um ano letivo. O aluno é encaminhado para aulas específicas que normalmente ocorrem no contraturno do período escolar, a fim de que ele compreenda conhecimentos não dominados ou habilidades não desenvolvidas plenamente. Essas aulas, comumente chamadas de reforço escolar, iriam proporcionar o aprofundamento curricular necessário.

A Recuperação da Aprendizagem pressupõe tentar de novo, retomar, voltar atrás, refletir e fazer novamente. A análise e reflexão do problema não envolve uma única via. Se o aluno não alcançou o aprendizado, o ensino não atingiu os objetivos. Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura, inventar estratégias de busca, sobre as causas, refletir sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda. Ela é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e deve balizar também as ações para que os agentes escolares repensem, crítica e coletivamente, seus métodos e estratégias a fim de dar conta da sua função social (Abe, 2022). É preciso refletir conjuntamente sobre as diversas estratégias de recuperação, tanto paralela quanto contínua, necessárias à minimização da não aprendizagem pelos alunos.

Diante disso, convém diferenciar a avaliação paralela, já explicitada anteriormente, da avaliação contínua. Essa efetiva-se concomitantemente ao desenvolvimento das atividades regulares em sala de aula. Pode ocorrer por meio das intervenções pontuais do professor mediante as dificuldades explicitadas por alguns alunos, pode ser aplicada utilizando-se uma lista de exercícios complementares, por exemplo, ou por meio de agrupamentos diferenciados, em que o professor aplique, ao trabalhar com um mesmo conteúdo, atividades com níveis de complexidade diversos, de acordo com os diversos níveis de desempenho das crianças.

No período anterior à pandemia por COVID-19 (especialmente entre 2010 e 2019), a Recuperação da Aprendizagem era caracterizada por um conjunto de diretrizes centradas na correção de fluxo escolar, na alfabetização na idade certa e na consolidação de uma base curricular comum. Ela compunha-se por conceitos, metodologias e estratégias previstas nas seguintes políticas educacionais: a) **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** (Brasil, 2012): focava na alfabetização de crianças até os oito anos de idade, visando prevenir defasagens precoces, com formação de professores e avaliações diagnósticas; b) **Plano**

Nacional de Educação (PNE 2014-2024): a Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014) estabeleceu metas (como a Meta 7) para melhorar a qualidade da Educação Básica, focando na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) através de avaliações diagnósticas e reforço escolar; c) **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (Brasil, 2017): aprovada entre 2017 e 2018, a BNCC estabeleceu os direitos de aprendizagem essenciais, norteando o que deveria ser recuperado em caso de distorção idade-série, servindo de base para currículos estaduais e municipais; d) **Projetos de correção de fluxo/aceleração:** programas para alunos com distorção idade-série (atraso escolar) focados em acelerar a aprendizagem para alinhar a idade ao ano escolar. Assim, observa-se que, no período pré-pandêmico, o foco era mais **preventivo** e de **aceleração** de alunos com defasagem crônica, utilizando o SAEB e a Prova Brasil para diagnosticar e aplicar medidas de reforço localizadas.

Já no contexto pandêmico, o Governo Federal lançou a **Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica** (Decreto n. 11.079 [Brasil, 2022], de 23 de maio de 2022, revogado pelo Decreto n. 12.391 [Brasil, 2025a], de 28 de fevereiro de 2025). Foi instituído, à época, o programa “Recupera Mais Brasil”, com o objetivo de implementar estratégias, programas e ações para a recuperação de aprendizagens e o enfrentamento da evasão/abandono escolar. Embora utilize o termo “recuperação das aprendizagens”, seus objetivos tangenciam ações relacionadas à superação da defasagem acadêmica, buscando ações estratégicas conjuntas, por meio de um regime colaborativo entre as redes e sistemas de ensino para lidar com o abandono e evasão escolar. Defendia-se o emprego da priorização curricular e da adaptação, como se pode notar no Art. 7, alínea “a”, que indica como um dos eixos da implementação dessa política “[...] estabelecer metas curriculares nacionais, com parâmetros e com **marcos de aprendizagem prioritários** para cada ano escolar, que norteiem as ações dos sistemas de ensino para a **superação das lacunas** nos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2022, grifo nosso). Ratifica-se que essas são ideias basilares da posterior política de Recomposição, que viria a ser elaborada no contexto nacional a partir de 2023.

Enfim, pode-se notar que a Recuperação é abordada e constituída por várias “políticas”, e a política de Recomposição, que começou a ser estruturada em seguida, tanto no contexto federal quanto no contexto dos estados¹², não invalida necessariamente a de Recuperação. Muitas dessas políticas, pela sua necessidade, apenas coexistem.

¹²Um destaque ao Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), iniciativa do governo do Estado de Minas Gerais, em 2023. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf. Acesso em: 27 maio 2026.

Quando se trata das lacunas deixadas pelo isolamento social, o termo **Recomposição de Aprendizagem** vem sendo utilizado, no período pós-pandêmico, em progressiva substituição ao termo Recuperação da Aprendizagem, uma vez que o vocábulo “recuperar” pressupõe retomar aquilo que já foi visto, algo que já foi oportunizado, mas o estudante não conseguiu aprender. Já o termo “recompor” evidencia oportunidades que deveriam ter sido dadas, mas não o foram (Abe, 2022; Almeida, 2022; Rosso, 2023), pressupondo algo mais amplo que a recuperação ou reforço escolar. Além disso, as estratégias de recomposição podem ser desenvolvidas no âmbito de áreas ou componentes curriculares diversos, como Língua Portuguesa, Matemática, Química etc. Abe (2022) pontua a necessidade de que as estratégias utilizadas na recomposição possam convergir com as competências, habilidades e atitudes compatíveis com o ano em que o aluno está matriculado, a fim de impulsionar a sua aprendizagem.

O vocábulo “aprendizagem” pode ser utilizado no singular ou no plural, como o fazem alguns autores como Valle (2023, [s.p.]), ao definir que: “Recomposição de aprendizagens é a articulação de diversas iniciativas para acelerar e reparar a aprendizagem, os impactos da pandemia do Coronavírus na educação, marcada pela suspensão das aulas e precariedade do ensino emergencial”.

Convém salientar que as estratégias de Recomposição podem ser demandadas a partir de situações pontuais em que o estudante não tenha tido acesso ao contexto escolar, devido a diversas razões: problemas de saúde (como uma cirurgia ou uma doença crônica, por exemplo), situações extremas de evasão escolar durante um período significativo, problemas mais graves de absenteísmo escolar (devido a crises familiares ou negligência familiar) etc. Em todos esses casos, haverá uma necessidade de “recompor” aprendizagens não oportunizadas à criança. Isso elucida que utilizar procedimentos de Recomposição de Aprendizagem é algo que não diz respeito apenas à suspensão de aulas devido ao isolamento social, mas a problemas diversos que, infelizmente, são mais costumeiros do que gostaríamos que fossem. A perda de aulas ou frequência irregular por parte de um aluno, por exemplo, devido a problemas de saúde, à negligência familiar ou a outros fatores, é algo muito comum que demanda ações de recomposição de aprendizagem.

Para além de ações pontuais para mitigar perdas de conteúdo, ou de práticas meramente compensatórias, recompor as aprendizagens dos alunos é uma demanda emergencial. Isso exige um trabalho que envolva ações estruturais, administrativas, organizativas e pedagógicas, abarcando diversos procedimentos e estratégias para planejar e implementar uma proposta de trabalho adequada a cada realidade institucional. Trata-se de um trabalho sistemático realizado a muitas mãos: as redes e sistemas de ensino devem propiciar as condições necessárias para que as

equipes escolares possam pensar e agir em prol da superação das defasagens e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Consta-se, pois, que a política pública federal, estruturada com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consolidou o uso do termo “Recomposição das Aprendizagens” em âmbito nacional. Diferentemente da área de Recuperação da Aprendizagem, foi instituída uma única política de recomposição em nível federal, conhecida como o Pacto da Recomposição.

Essa política, o **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**, instituído pelo Decreto n. 12.391 (Brasil, 2025a), de 28 de fevereiro de 2025, tem sido o principal marco normativo para a área da Recomposição de Aprendizagem. Contudo, ressalta-se que esse marco foi construído sobre uma série de documentos, normativas e diretrizes pedagógicas que ganharam força no MEC e no Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente a partir de 2020. Tais documentos colaboraram para o delineamento da Recomposição, não apenas como uma “recuperação” de conteúdos, mas como um processo contínuo de adaptação curricular e priorização de aprendizagens essenciais. São eles: a) **Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020** (Brasil, 2020b): estabeleceu normas sobre o “*continuum* curricular” de dois anos (2020-2021) e o reordenamento das aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitindo a reorganização dos calendários para lidar com as perdas; b) **Parecer CNE/CP n. 5/2020** (Brasil, 2020a): trouxe o conceito de *continuum* curricular, orientando a necessidade de repensar a organização formal das aprendizagens e práticas pedagógicas; c) **Mapas de Foco da BNCC¹³ (produzidas em parceria pelo Instituto Reúna/Itaú Social)**: documentos técnicos que priorizaram habilidades essenciais da BNCC para guiar o planejamento pedagógico, a flexibilização curricular e as avaliações diagnósticas; d) **Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica** (Brasil, 2025): instituiu o programa “Recupera Mais Brasil”, com o objetivo de implementar estratégias, programas e ações para a recuperação de aprendizagens e o enfrentamento da evasão/abandono escolar. Embora tangencie a recuperação de aprendizagem, foi um norteador para a confecção do Pacto de 2025; e) **Avaliações Diagnósticas e Formativas (SAEB)**: o uso de dados do SAEB, 2021 e 2023, para mapear defasagens em Língua Portuguesa e Matemática, servindo de base para o que viria a ser o Pacto de 2025; e f) **Nota Técnica sobre a Recomposição das Aprendizagens**

¹³Os mapas de foco da BNCC do Instituto Reúna foram construídos em 2020 e desenvolvidos pelo instituto em parceria com o Itaú Social; visaram priorizar habilidades essenciais do Ensino Fundamental durante a pandemia (Disponível em: <https://institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>. Acesso em: 6 jul. 2023).

(2023): documentos de apoio técnico que definiram o papel de gestores e professores na identificação das lacunas de aprendizado.

Convém ressaltar que, segundo o Decreto Federal supracitado, em seu Art. 1º, inciso II (Brasil, 2025), a Recomposição foi considerada como política pública de suma relevância, sendo conceituada como: “[...] conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes”. Nesse sentido, a legislação utiliza o termo “Recomposição da Aprendizagem”, utilizando-se a expressão, nesse caso, no plural: “Recomposição das Aprendizagens”. Portanto, na presente pesquisa, concebe-se que os dois termos são equivalentes. O Decreto mencionado propõe um Pacto Interfederativo para isso, assentando-se em princípios relevantes, tais como: igualdade nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos educandos, promoção da equidade e a formação integral dos educandos, sobretudo daqueles com maior vulnerabilidade social.

Por outro lado, embora estados como São Paulo tenham implementado ações de reforço e recuperação simultaneamente, iniciativas na área da Recomposição também podem ser observadas. O **Governo do Estado de São Paulo**, por meio da Secretaria da Educação (Seduc-SP), lançou e tem ampliado políticas estruturadas de recomposição de aprendizagens, com foco intensificado para o período de 2024-2026. Essas ações visam enfrentar as defasagens educacionais, agravadas no pós-pandemia, utilizando avaliações diagnósticas e materiais pedagógicos específicos. Algumas delas são: a) Professor Tutor (Resolução Seduc n. 140, de 18 de novembro de 2025 [São Paulo, 2025b]): o programa de tutoria está sendo expandido para todas as 91 unidades regionais de ensino até 2026, focando em ensino por nível de proficiência; b) Projeto Voar (Portaria do Subsecretário, de 3 de fevereiro de 2026): o Projeto será aplicado em 147 escolas para auxiliar alunos com dificuldades em leitura, escrita e matemática, sendo acompanhado por pesquisadores da Universidade de Harvard; c) Projeto Sou + Recomposição (São Paulo, Documento Orientador - 2025¹⁴): iniciativa pedagógica focada na recuperação de conteúdos essenciais de Língua Portuguesa, utilizando dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e da Prova Paulista para agrupar alunos com maiores defasagens, contando com as atribuições dos professores das salas de leitura. As ações de SP estão alinhadas ao Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025b), que prevê guias de reorganização curricular e matrizes priorizadas.

Em suma, tanto a Recomposição de Aprendizagem quanto a Recuperação da Aprendizagem estão previstas no Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

¹⁴Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/08/documento-orientador-projeto-recomposio-na-sala-de-leitura--docx.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

(LDB, Lei n. 9.394/96 [Brasil, 1996]), Art. III, alínea b, que estabelece a “[...] obrigatoriedade de estudos de Recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. A mesma Lei, no seu Art. 24, inciso V, prevê “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”. Já a política de Recomposição de Aprendizagem se caracteriza por ser uma ação intencional e estruturante que se assenta em quatro pilares fundamentais: o **diagnóstico pedagógico** (identificação das lacunas reais de cada aluno), a **priorização curricular** (foco nas habilidades essenciais para a progressão), o **apoio pedagógico diferenciado** (metodologias de ensino no nível certo) e o **monitoramento constante** do clima escolar e dos resultados de aprendizagem (Brasil, 2025b).

Aqui, torna-se imprescindível um esclarecimento: priorizar pontos-chave do currículo não pode ser interpretado como oferecer menos ao aluno, submetendo-o a um processo educativo mais “empobrecido” e superficial. Significa, antes, ter clareza (a partir da avaliação diagnóstica) sobre quais as habilidades fundamentais ele não domina e que o impossibilita de continuar aprendendo junto com seus pares, para propiciar o acesso qualificado a essas habilidades. Do mesmo modo, o apoio pedagógico diferenciado não pode ser confundido com uma individualização do processo de ensino, privando o aluno de aprender coletivamente com os colegas, por exemplo, com agrupamentos produtivos.

Tanto a Recomposição de Aprendizagem quanto a Recuperação de Aprendizagem podem ser operacionalizadas com enfoque voltado para um componente curricular específico ou área específica do currículo ou, ainda, abarcar mais de um componente ou área. No Ensino Fundamental, Anos Iniciais, por exemplo, as redes ou sistemas de ensino costumam organizar e implementar programas visando atender defasagens de aprendizagem na área de matemática ou de língua portuguesa. Já no Ensino Fundamental, Anos Finais, outras áreas costumam ser visadas também, como Física, Química, por exemplo. No caso do presente trabalho, a investigação ocorrerá na área da Recuperação/Recomposição da Aprendizagem, no contexto da alfabetização e do letramento, especialmente desenvolvido no ciclo de alfabetização (primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental) e do terceiro ao quinto ano (caso o estudante não tenha se apropriado da leitura e da escrita satisfatoriamente antes desse período), com base no Projeto específico de Recomposição da Aprendizagem desenvolvido em um município paulista, o qual foi inspirado nas políticas públicas federais. Tal projeto foi regulamentado pela Instrução Semeb n. 01 (Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro [SP]), de 26 de janeiro de 2023. No contexto de tal município, o Projeto Recuperação/Aceleração da Aprendizagem passou a

ser denominado Projeto de Recomposição da Aprendizagem, alterando-se a nomenclatura e a estrutura da iniciativa (Bebedouro, 2026).

3.1.2 Breve levantamento das publicações na área de Recuperação/Recomposição de Aprendizagem

Foi realizado um levantamento básico acerca da temática “Recomposição de Aprendizagem” e “Recuperação da Aprendizagem” no principal banco de teses e dissertações do Brasil, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de averiguar o quanto esse assunto tem sido considerado relevante para o campo acadêmico. Essa plataforma foi escolhida devido à sua relevância para a área da pesquisa brasileira em vários âmbitos, abrangendo trabalhos científicos de pós-graduação de várias instituições. Procurou-se averiguar a possível existência e a amplitude das discussões na área da Recomposição/Recuperação de aprendizagem com o intuito de, por meio de uma visão panorâmica das publicações, obter uma visão mais clara e assertiva para a construção dos apontamentos aqui efetuados. Havia uma hipótese inicial de que o tema Recuperação da Aprendizagem fosse muito debatido no terreno científico e de que o tema sobre Recomposição despontasse apenas depois do período pandêmico e com muita amplitude.

Primeiramente, foi realizada uma busca com o termo “Recomposição da Aprendizagem”, limitando-se ao período de 2010 a 2020. A ideia era localizar trabalhos publicados com esse tema na década anterior ao período pandêmico. A partir disso, não foi encontrado nenhum resultado. Até mesmo quando modificamos o termo pesquisado para “Recomposição de Aprendizagem” ou para “Recomposição das Aprendizagens”, variações admitidas no tratamento contemporâneo do tema.

Em seguida, ao refinar o resultado da busca para o período de 2020 a 2024, período posterior à pandemia, surgiram quatro trabalhos, no Quadro 2 elencados.

Quadro 2 – Resultados da busca: publicações sobre o tema Recuperação/Recomposição de Aprendizagem

Nº	Título do trabalho	Instituição/ Programa/ Local	Tipo do Trabalho/ Orientador(a)	Autor	Ano
01	O processo (auto)formativo em narrativas docentes: da metamorfose no ensino à Recomposição da Aprendizagem docente	Instituto Federal do Amazonas IFAM/ Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET)/ Local: Manaus.	Dissertação Orientadora: PACHECO, Maria Lúcia Tinoco.	COSTA, Gabriela Santana da.	2024

02	Recomposição da Aprendizagem escolar de estudantes da Educação Básica com Transtorno do Espectro Autista	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/ Programa de Pós-graduação em Educação/Local: Campo Grande).	Dissertação Orientadora: ANACHE, Alexandra Ayach.	FERNANDES, Isabelle da Cruz.	2024
03	Teoria da atividade de estudo e a Recomposição da Aprendizagem pós-pandemia: o projeto Revisa Goiás na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)/ Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação/ Local: Goiânia	Dissertação Orientador: VAZ, Duelci Aparecido de Freitas.	GONTIJO, Maria Aparecida.	2024
04	Recomposição da Aprendizagem matemática: uma abordagem através das operações básicas na Escola.	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)/ Programa de Pós-Graduação em Matemática/ Local: Mossoró	Dissertação Orientador: VILLARREA L, Elmer Rolando Llanos.	COSTA, Rogério da Silva.	2023

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da leitura das palavras-chave e dos resumos dos trabalhos elencados, observou-se que: a primeira pesquisa arrolada discute a Recomposição da Aprendizagem docente dentro do campo da formação de professores a partir dos desafios advindos pelo contexto da pandemia; já o segundo trabalho tematiza a Recomposição de Aprendizagem na área de educação inclusiva, buscando identificar as lacunas e desafios educacionais advindos da pandemia de COVID-19 a partir da perspectiva histórico-cultural; o terceiro aborda uma experiência pedagógica específica, desenvolvida na esfera da Recomposição da Aprendizagem pós-pandemia, a qual foi implementada pelo projeto Revisa Goiás, no componente de Língua Portuguesa, em turmas de nono ano; a quarta pesquisa, por sua vez, investiga a Recomposição da Aprendizagem no âmbito do componente curricular Matemática, a partir da aplicação de uma proposta de Recomposição utilizando operações aritméticas com alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

A leitura das publicações acima forneceu bases para o aprofundamento do conceito de Recomposição da Aprendizagem, todavia, aquela que mais se aproximou do objeto de estudo da presente pesquisa foi a primeira, a qual trata da Recomposição da Aprendizagem do professor, não do estudante, discutindo o processo autoformativo específico de um grupo de professores no período pandêmico. Não obstante isso, têm em comum as questões contextuais que direcionaram a pesquisa, o enfoque na formação docente e o uso de narrativas como instrumento metodológico e investigativo.

Quando se articula o termo “Recomposição da Aprendizagem” com o termo “formação docente”, na busca avançada, no período de 2020 a 2024, considerando o campo “título”, não foi encontrado nenhum trabalho. Ao mudar o campo “título” para o campo “resumo”, foram apontadas a primeira e a quarta produções que já foram arroladas no Quadro 2.

Isso evidencia que o surgimento do termo “Recomposição da Aprendizagem” e o interesse pelo tema é posterior ao período da pandemia por COVID-19 e que as pesquisas existentes, em número muito reduzido, pouco se articulam com a que nos propomos a desenvolver aqui, onde discutir-se-á a formação docente no âmbito da Recomposição/Recuperação da Aprendizagem, convergindo o olhar para a alfabetização e o letramento.

Por outro lado, ao digitar o termo “Recuperação da Aprendizagem”, foram encontrados 16 trabalhos no mesmo período (de 2010 a 2020). Todos os quatro trabalhos eram dissertações.

Ao refinar a busca, associando os dois termos, “Recomposição da Aprendizagem” e “Recuperação da Aprendizagem”, considerando o período de 2020 a 2024, não foi encontrado nenhum resultado. Foi solicitado que o termo aparecesse no título do documento.

Outras buscas foram realizadas a partir da associação dos descritores: “Recomposição da Aprendizagem” e “alfabetização e letramento”. Não foram encontrados resultados, observando-se o mesmo período. O foco foi o título dos trabalhos ainda. Depois esse foco foi alterado para “resumo”. Também não surgiram trabalhos.

Outras buscas foram realizadas a partir da associação dos termos: “Recomposição da Aprendizagem” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Também não surgiram trabalhos.

Havia uma hipótese inicial de que o tema Recuperação da Aprendizagem fosse muito debatido no terreno científico e de que o tema sobre Recomposição despontasse apenas depois do período pandêmico e com muita amplitude. As hipóteses iniciais não se concretizaram, uma vez que o tema Recuperação da Aprendizagem não apresentou o nível de debates esperado, algo que causou estranheza, considerando o baixo nível de proficiência na leitura e na escrita, expostos anteriormente neste estudo, apontado pelas avaliações externas em relação aos estudantes brasileiros (Brasil, 2023). Com relação aos dados sobre Recomposição da Aprendizagem (e o cruzamento com outros termos), os resultados foram ainda mais surpreendentes, indicando, talvez, que as políticas públicas não têm repercutido e impactado o âmbito educacional e acadêmico como deveriam. Infere-se também que a temática relativa à formação docente na área da Recomposição de Aprendizagem, emergida principalmente a partir da pandemia, apesar da sua relevância, não tem sido discutida a contento na esfera da pesquisa educacional. Mesmo isolada ou atrelada a termos considerados relevantes neste trabalho, como alfabetização e

letramento e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidencia-se uma carência de discussões e teorizações na área, uma lacuna preocupante se tratando de uma área de tamanha relevância para a equidade na educação. Deve-se considerar também as questões relativas ao tempo da pesquisa e à publicação de resultados, porque mesmo se tratando de estudos oriundos que não são oriundos de tese ou de dissertação, a publicação de um artigo pode demorar.

Vale considerar a pesquisa bibliográfica realizada por Ferreira e Monteiro (2021), abrangendo também o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), objetivando mapear estudos, nos níveis de mestrado e de doutorado, que apresentem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, valendo-se da pesquisa narrativa em termos metodológicos. Sendo assim, foram achados, inicialmente, 28 trabalhos, sem recorte temporal; mediante o afinamento dos critérios, 11 trabalhos. Estes se aproximavam do objetivo das pesquisadoras, a partir do qual orbitavam as ideias-chave: desenvolvimento profissional, formação continuada, professor alfabetizador e pesquisa narrativa. Os resultados da pesquisa das autoras apontam: “Os dados encontrados no BDTD demonstram que, em 15 anos, pouco se produziu acerca da temática que contempla e associa os descritores pesquisados [...] demonstrando um grande potencial para a produção de conhecimento” (Ferreira; Monteiro, 2021, [s.p.]).

Continuando com a busca na BDTD, associou-se os dois termos: “Base de conhecimentos” e “professor alfabetizador”, considerando todos os campos e o período de 2010 a 2025. Não se obteve nenhum resultado. Ratifica-se, assim, uma carência de investigações nesse domínio também.

3.2 Pontos curriculares relevantes à Base de Conhecimentos do alfabetizador

Elencar-se-á, a seguir, algumas discussões teórico-metodológicas que estão presentes no âmbito curricular da alfabetização no Brasil, as quais são imprescindíveis para uma prática docente bem-sucedida em termos de Recomposição e de Recuperação de Aprendizagem, na esfera da alfabetização e do letramento. Acredita-se que essas discussões são pertinentes à ampliação e ao fortalecimento da Base de Conhecimento do professor alfabetizador.

3.2.1 Psicogênese da língua escrita: conhecer bem para melhor intervir

É sabido que há diversos vieses teórico-metodológicos para desenvolver o trabalho pedagógico no campo da alfabetização. A opção teórica que se realizou nesta pesquisa parte da teoria construtivista, sem deixar de considerar as contribuições de outras áreas do conhecimento

que possam nortear o ensino na área. Essa opção teórica também está presente, em menor ou maior intensidade, nas políticas públicas educacionais da área da alfabetização na atualidade.

Sabemos que, até o final da década de 1980, em muitos países, inclusive no Brasil, as discussões na área de alfabetização giravam em torno da questão dos métodos de alfabetização. Havia uma polarização entre os métodos cunhados como sintéticos (sobretudo os alfabéticos, fônicos e silábicos) e os métodos chamados de analíticos (principalmente os métodos globais, da sentencição e da palavração). Vale ressaltar que: “Os métodos não oferecem nada mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições” (Ferreiro, 2018, p. 32). É preciso enfatizar: “Emília Ferreiro não condena didática alguma, não prescreveu métodos, nem os indicou” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 42).

O foco, para os métodos em voga na década de 1960/1970, estava em **como ensinar**, qual método era mais eficiente para a aprendizagem dos alunos. Diante disso, muitos autores forjavam suas teses, apresentando argumentos “científicos” para validá-las e defender suas ideias diante da comunidade acadêmica e científica, disputando a predileção das instituições educacionais e dos educadores (Ferreiro, 2018; 2015).

Foi então que surgiram, no cenário acadêmico e educacional, as pesquisas das educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O ponto nevrálgico do seu trabalho deslocava o olhar do **como se ensina** para o **como se aprende**. Noutras palavras, elas buscavam entender como eram e como funcionavam os processos cognitivos de uma criança que estava no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, além de compreender a natureza das hipóteses que as crianças, autonomamente, construíam nesses processos. Ressaltam as autoras: “Somente o conhecimento da evolução psicogenética pode nos obrigar a abandonar uma visão adultocêntrica do processo” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32). Iniciaram suas pesquisas em 1974, postulando que o conhecimento infantil é construído a partir da sua interação com o mundo, assim, afirmavam que as crianças, ao adentrarem as instituições de ensino, já traziam consigo saberes oriundos do seu entorno social e cultural. Ferreiro e Teberosky (1999) investigaram como crianças percebiam a escrita, distinguiam-na do desenho, formavam hipóteses sobre o que estava escrito e, finalmente, como se desenvolvia sua escrita inventada; com base em estudos da Teoria Psicogenética Piagetiana (método clínico/exploração crítica) e na Psicolinguística contemporânea; as duas psicólogas realizaram seu estudo experimental durante dois anos (1975-1976) com 108 crianças entre quatro e seis anos de idade, envolvendo crianças de diferentes escolas e de diferentes classes sociais.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem ainda que a diferença no desempenho escolar inicial entre as crianças pobres das escolas públicas e as de classe média não tinha nenhuma

origem em nenhum tipo de déficit intelectual, linguístico ou cultural; nenhuma criança entra na escola regular sem saber nada sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e doloroso para qualquer criança; nenhuma criança precisa de testes de prontidão para medir se está pronta ou não para ser alfabetizada.

Elas lançaram mão de conhecimentos e evidências científicas que colocavam em xeque muitas premissas levantadas pelos defensores dos métodos tradicionais de alfabetização. Para elas, os métodos tradicionais baseiam-se numa visão empirista e associacionista de aprendizagem. Por essa ótica, aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, o adulto, a professora) estava lhe transmitindo. O objeto do conhecimento é visto como um mero código de transcrição da língua oral, unidades isoláveis (letras, sons, sílabas) a serem transmitidas à criança.

Além disso, criticavam o fato de esses métodos defenderem a aprendizagem cumulativa — a aprendizagem seria somada dia a dia com pedaços —; é preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos. Para elas, havia uma ênfase exacerbada na codificação/decodificação, na pronúncia correta das palavras, nos grafemas apresentados um a um e no trabalho com casos de ortografia regular, em detrimento dos processos de reflexão e de compreensão da linguagem escrita enquanto objeto de conhecimento. Frisavam ainda que nessa “dissecação de palavras” em unidades menores, a serem memorizadas mecanicamente pelas crianças, comete-se um equívoco “[...] ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo linguístico” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 15). Para elas, nesse processo, ao focar o MA - ME - MI - MO - MU, da família silábica da palavra MACACO, por exemplo, reduzimos a linguagem a uma série de sons e sinais gráficos, menosprezando o sentido da linguagem que falamos ou escrevemos. Segundo elas, o método silábico — BA - BE - BI - BO - BU (repetidas vezes) — ignora que, numa fase inicial, as crianças NÃO entendem que uma ou duas letras isoladas (AI, EU, UI, PA, TU) constituem algo possível de ler.

As autoras tecem ressalvas ainda ao método fônico, o qual consideram que se a criança não for capaz de segmentar as palavras em sequências de fonemas (na visão adultocêntrica) pouco complexos, ela não conseguiria aprender; ela precisaria decorar a equivalência entre letras e sons para aprender. Como visto, há um apelo acentuado também à memorização mecânica.

Há críticas ainda aos métodos analíticos de alfabetização: elas pontuam que eles vão na direção contrária dos métodos anteriores, mas com a mesma visão associacionista dos métodos

sintéticos. Utilizam a ideia do médico e educador belga, Decroly, defensor do método analítico, para esclarecer a proposta desse tipo de método: segundo ele, deve-se começar pelas unidades maiores (um conto) e ir partindo esse texto em pedaços para se chegar às unidades linguísticas menores. Os defensores dessa vertente acreditam que, “no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise” (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Contudo, as autoras censuram essas ideias, as quais, segundo elas, pressupõem que o aluno “aprende” “repetindo e memorizando” — que aprender, nessa perspectiva, seria uma tarefa audiovisual, postergando-se os aspectos cognitivos construtivos, base para essa aprendizagem.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999), os principais equívocos desses métodos seriam:

- Para aprender, o indivíduo deverá copiar, copiar e copiar;
- Não é permitido errar;
- O aluno NUNCA pode escrever algo se utilizando de suas hipóteses, ou como ele acha que deve ser escrito;
- Uma boa cartilha (ou livro didático) tem uma fórmula salvadora;
- Seria necessária uma “prontidão” para a alfabetização;
- As crianças advindas de meios populares fracassariam na escola, porque seriam “carentes culturalmente”;
- Privilegiavam-se formas de memorização (visual, auditiva), de discriminação (visual, auditiva) e de coordenação motora e viso-motora.

Por conseguinte, em 1981, Emília Ferreiro lança a obra *Reflexões sobre Alfabetização*, trazendo para o Brasil as discussões sobre os processos de aquisição da língua escrita. Ela defende que a nossa atuação na alfabetização estará atrelada à concepção de linguagem que tivermos. Podemos conceber a linguagem com **código de transcrição gráfica das unidades sonoras** ou como **sistema de representação**. Se concebermos a linguagem como código, enfocamos que tanto os elementos como as relações já estão predeterminadas; a aprendizagem seria vista como concreta, como a aquisição de uma técnica. Por outro lado, se concebermos a linguagem como sistema de representação, entendemos que nem os elementos e nem as relações estão predeterminadas; por essa aceção, a aprendizagem é conceitual, consistindo na apropriação de um novo objeto de conhecimento, um objeto de cunho social e cultural (Ferreiro, 2018). Acerca disso, é necessário salientar: “No primeiro caso, a ênfase recai na discriminação perceptiva (visual e auditiva) das unidades gráficas e das unidades sonoras; no segundo caso, recai na compreensão de como funciona esse sistema de representação” (Rocha, 2020, p. 30). Ou seja,

são enfoques diferentes que implicam em modos distintos de como conceber a criança, o processo de aprendizagem e de como conduzir, didática e metodologicamente, esse processo.

Ferreiro (2018) esclarece ainda que, no processo de aquisição da linguagem escrita, a criança é um sujeito ativo, cognoscente, que pensa, reflete, assimila, elabora hipóteses, apresenta-se como sujeito da aprendizagem.

Além de todas essas ideias que influenciam a educação até hoje, as pesquisas das autoras trouxeram contribuições salutaras no sentido de desvelar o pensamento infantil no processo de aquisição da lectoescrita. Elas comprovaram que as crianças, nesse percurso, elaboram hipóteses similares e passam por estágios progressivos, com características comuns. Esses estágios, níveis ou fases — **nível pré-silábico, nível silábico sem valor, nível silábico com valor, nível silábico-alfabético, nível alfabético** — devem ser conhecidos de modo mais aprofundado, para que saibamos, acima de tudo, realizar as intervenções necessárias a fim de propiciar o avanço dos estudantes; saber intervir é algo fundamental ao professor, tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto nos demais anos escolares, caso o aluno não tenha conseguido se apropriar do sistema de escrita na idade que se espera.

A Teoria Psicogenética, assim como outras teorias na área da Pedagogia, ajuda a nortear ações e práticas educativas, minimizando equívocos sobre o ensino-aprendizagem da lectoescrita, desmistificando mitos e noções do senso comum que comprometem o saber-fazer na docência. Assim, fortalecendo a Base de Conhecimentos sobre o assunto, melhora-se o preparo técnico, evitando espontaneísmos e práticas incoerentes, esvaziadas de sentido e de relevância didática.

Na sequência, enfocar-se-á nos conceitos de alfabetização de letramento e como eles são abordados nas políticas públicas educacionais.

3.2.2 Conceitos de alfabetização e letramento e sua abordagem nas políticas públicas educacionais de Recuperação e Recomposição da Aprendizagem

O que é alfabetizar e o que é letrar? Quais os fundamentos teórico-metodológicos estão presentes nas políticas públicas que subsidiam a Recuperação e a Recomposição da Aprendizagem em nosso país relativas à alfabetização e letramento? Tratar-se-á dessas questões nesse ponto da discussão.

Defende-se aqui que a alfabetização não pode prescindir do letramento, ou seja, é preciso que os processos de ensinar o princípio alfabético às crianças, melhorando suas habilidades relativas à leitura e à escrita, sejam construídos de modo concomitante ao letramento, à inserção desses alunos nas práticas sociais de leitura e escrita.

É preciso considerar que o dinamismo da sociedade contemporânea apresenta para a escola uma forte demanda: não basta alfabetizar buscando desenvolver capacidades ligadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É urgente que o trabalho docente na alfabetização seja construído visando ao letramento. Em outras palavras, deve-se privilegiar o uso da linguagem no contexto das práticas sociais, levando o aluno a tomar posse dessa linguagem de forma significativa, contextualizada e dinâmica (Soares, 1998; 2004; 2018; 2020; Franchi, 2012). A escola estará, assim, direcionando os seus alunos a exercerem a cidadania, proporcionando a eles o domínio mais amplo e competente de habilidades e competências linguísticas necessárias à vida social. Kleiman (2005, p. 5) coaduna com essas ideias, ao afirmar que o letramento “[...] é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Para Soares (1998), aprender a ler e a escrever, tornar-se alfabetizado, significa adquirir uma nova tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e a de decodificar a língua escrita (ler). Além disso, salienta que não basta adquirir essa tecnologia, é preciso **apropriar-se da escrita**, isto é, fazer uso das práticas sociais da escrita, articulando-as e diferindo-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Dito de outro modo, não basta para o aluno a alfabetização, é preciso o letramento, que pode ser compreendido como “[...] o estado ou a condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas de interação oral” (Soares, 1998, p. 72). Ou seja, conforme defende a concepção psicogenética de alfabetização, o estudante, ao alfabetizar-se, adquire as competências (saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes) para a sua inserção no mundo da leitura e da escrita; ao letrar-se, será capaz de utilizar esses instrumentos, de modo ativo, adequado e eficaz, nos contextos sociais reais que demandar o seu uso.

Em consonância com essas ideias, Rocha (2020) ressalta que é preciso afirmar que o conceito de letramento pressupõe a concepção de língua como discurso, não apenas como instrumento de transmissão de mensagens, mas como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se a língua como processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, de acordo com as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, em conformidade ao contexto social em que ocorre a interlocução.

Vale considerar que, em 1978, a Conferência Geral da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) considerou necessário ampliar a noção de letramento, incluindo o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, pressupondo tanto a dimensão individual do letramento quanto os usos sociais da leitura e escrita:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade (Unesco, 1978, p. 1).

Do mesmo modo, Franchi (2012, [s.p.]) considera as práticas docentes, descritas em sua obra, como centradas em “[...] dois momentos na alfabetização: o cuidado pelo ensino do sistema gráfico da escrita, aliado à ênfase que se deve dar às relações entre as práticas sociais de leitura e escrita [...]”, defendendo a alfabetização conduzida em duas frentes que devem ocorrer paralelamente e com a mesma intensidade. Denuncia, assim como Soares (2018), que talvez uma das causas do fracasso do ensino na alfabetização em nosso país deva-se a um apagamento, uma perda da especificidade do alfabetizar em relação ao letrar. Para as autoras, as diferenças conceituais entre a alfabetização e o letramento devem ser preservadas; a natureza do objeto de conhecimento do sistema grafofônico da nossa língua demanda práticas intencionais e sistemáticas, diretas e explícitas, concernentes ao domínio dos processos de codificação e decodificação para o acesso à língua escrita, embora esse acesso só possa ser plenamente alcançado se estiver inserido no contexto da cultura escrita. Soares (2004a), utilizando outros termos, esclarece que o letramento passou a ser mais enfocado no Brasil a partir da década de 1980, provocando uma “desinvenção” do termo “alfabetização”, uma perda de especificidade que vem ocasionando o precário nível de domínio da língua escrita em ciclos ou séries em que esse domínio já deveria ter sido alcançado. Diante disso, sugere que o termo seja reinventado, de modo que seja explicitado que alfabetização e letramento são processos diferentes — porém indissociáveis — que demandam, cada um deles, práticas bem direcionadas e cientificamente orientadas que propiciem a aprendizagem dos estudantes. No entanto, a autora esclarece que essa reinvenção não pode significar o retorno a paradigmas de alfabetização do passado.

Tfouni (2017), por sua vez, sublinha que tanto a alfabetização como o letramento originam-se do processo de aquisição da leitura e escrita, porém, a alfabetização envolve mais aspectos individuais, enquanto o letramento, aspectos sociais. Ela difere alfabetização e letramento, pontuando que: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2017, p. 20). Como é possível inferir, a autora

salienta o caráter social e histórico do letramento, evidenciando que já não podemos conceber a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita desvinculada do letramento, uma vez que alfabetizar e letrar se relacionam com a função social da escola, com a sua razão de ser, enquanto instância socializadora.

Observa-se que essa premissa é defendida tanto no conjunto de políticas educacionais da Recuperação da Aprendizagem como na política da Recomposição da Aprendizagem. No primeiro caso, temos, por exemplo, o conceito apresentado pelo PNAIC, indicando o que se entende por alfabetização:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências. Tem-se subjacente a essa compreensão o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento (Silveira *et al.*, 2016, p. 12).

Essa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento também foi ratificada pela BNCC, sendo que a Base acrescenta a ela a ênfase na ortografização e nos multiletramentos nesse processo. A política de Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025) segue as habilidades previstas na BNCC, no entanto, defende que seja priorizada uma “[...] Seleção de habilidades fundamentais e que impactam na progressão e na aprendizagem de novos conhecimentos, em todas as etapas da Educação Básica”. Na incrementação desse processo, defende-se que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas para diferentes níveis de aprendizagem, com novas metodologias, apoiadas em material didático adequado para atender às defasagens de aprendizagem.

O Quadro 3 apresenta as principais orientações teóricas e metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita, para o primeiro e segundo ano, na perspectiva das políticas públicas que abordam a Recomposição e a Recuperação de Aprendizagem. No primeiro caso, foram selecionados os PCNs, o PNAIC, a BNCC, dadas a relevância dessas políticas na área de Recuperação da Aprendizagem. No segundo caso, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025).

Quadro 3 – Orientações das políticas públicas educacionais para o ensino da leitura e da escrita no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental

Política pública/bases teóricas para a alfabetização	Orientações teórico-metodológicas (leitura)	Gêneros textuais privilegiados (leitura)	Orientações teórico-metodológicas (escrita)

1) POLÍTICAS DE RECUPERAÇÃO: PCNs Bases Teóricas: Construtivismo; Socioconstrutivismo; Interacionismo Linguístico (Bakhtin e a Teoria dos Gêneros – Bakhtin, 2016).	A leitura é um processo de construção de significado, fruto da interação com o autor. O aluno, como sujeito ativo, utiliza estratégias de antecipação, seleção e inferência.	Textos do cotidiano e da tradição oral: listas, nomes próprios, parlendas, cantigas, contos de fadas, notícias curtas, quadrinhos e instruções de jogos etc.	Ênfase na função social da escrita. Escreve-se “para quê” e “para quem”. O erro é visto como construtivo (hipóteses). Incentiva-se a escrita espontânea e a revisão textual como parte do processo de produção.
1) POLÍTICAS DE RECUPERAÇÃO: PNAIC Bases Teóricas: Construtivismo, Sociointeracionismo; Teoria Histórico-Cultural (Januário; Moreira, 2020).	Perspectiva do letramento aliado à alfabetização. Ênfase na leitura deleite e na ludicidade como ferramentas de engajamento e compreensão.	Poemas, parlendas, letras de música, contos de fadas e textos informativos simples, fábulas, histórias em quadrinhos (HQs), tirinhas, relatos de experiências etc.	Produção de textos “de próprio punho” e via ditado ao professor, focando no uso social da escrita e na reflexão sobre o sistema.
1) POLÍTICAS DE RECUPERAÇÃO: BNCC Bases Teóricas: Construtivismo; Interacionismo Linguístico (Mortatti, 2015; Gontijo, Costa e Perovano, 2020).	Foco na decodificação e compreensão. A leitura é vista como processo compartilhado e autônomo, enfatizando a consciência fonológica e a fluidez.	Listas, agendas, rótulos, calendários, contos infantis, quadrinhos e instruções de jogos, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos) etc.	Escrita alfabética com foco na progressão da consciência grafonêmica e no registro de textos, principalmente os da vida cotidiana e os de tradição oral.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da síntese apresentada acima, nota-se que os PCNs (1997) incorporam a virada pragmática da linguagem, fundamentando-se na perspectiva bakhtiniana de gêneros e na psicogênese da escrita de Ferreiro, caracterizando uma abordagem socioconstrutivista e interacionista (perspectiva vigotskiana) ao defender o papel da mediação e da interação social na aprendizagem. No PNAIC, o foco é o letramento integral, defendendo que a criança estaria alfabetizada ao ser capaz de fazer “[...] uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de texto” (Silveira *et al.*, 2016, p. 8). Na BNCC, ganha destaque, para o primeiro e o segundo anos, a aquisição do sistema de escrita alfabética por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. De modo geral, as principais bases teóricas são comuns. Os tópicos em comum dessas políticas, de modo geral, são a concepção de língua na perspectiva bakhtiniana — vista como discurso, não como código —; as bases construtivistas para o ensino do sistema de escrita; a defesa de que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, com foco no trabalho com gêneros textuais, a maioria dentro da tradição oral e do

cotidiano do aluno. Outro fator convergente é o fato de todas elas utilizarem a avaliação como motriz do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse ponto, sem a pretensão de aprofundar no mérito da questão, essas políticas públicas são criticadas por certas incoerências e inconsistências teóricas, por exemplo, por utilizar termos relacionados à Teoria Histórico-Cultural de modo esvaziado de suas concepções ideológicas, como afirmam Mortatti (2015) e Januário e Moreira (2020). Outro ponto, citado pelas autoras, seria atribuir o Interacionismo ou o Sociointeracionismo a Vigotsky, quando esses são termos utilizados por Piaget, o qual é oriundo de corrente teórica diversa.

É possível constatar que a Recuperação de Aprendizagem segue uma lógica de complementação: as orientações da BNCC e do PNAIC tratam a recuperação como um processo contínuo e paralelo. Implicitamente sustentam que o aluno que não atingiu os objetivos de aprendizagem em determinado período deve receber reforço específico sobre o que “ficou para trás”. No primeiro e segundo ano, a metodologia foca em retomar a consciência fonológica e a relação grafofonêmica de forma mais intensiva, utilizando gêneros textuais mais simples e repetitivos para consolidar a base alfabética. É uma estratégia de “ajuste de rota” dentro do fluxo escolar regular.

Já a Recomposição de Aprendizagem segue uma lógica de aceleração e priorização: o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens introduz uma abordagem mais pragmática e emergencial. Diferente da Recuperação, a Recomposição não tenta apenas “ensinar de novo” o que não foi aprendido, mas seleciona as habilidades foco (essenciais) para que o aluno consiga avançar. Metodologicamente, de acordo o Pacto (Brasil, 2025a), isso implica em: utilizar a priorização curricular, mantendo o foco no que é indispensável para a alfabetização (fluidez e compreensão básica); apoio na avaliação diagnóstica, de modo a identificar o nível real de escrita (pré-silábico, silábico etc.) para criar agrupamentos produtivos; lançar mão da aceleração, utilizando gêneros textuais mais curtos e diretos que permitam ao aluno ver sentido na leitura e escrita de forma rápida, integrando o que deveria ter sido aprendido anteriormente com o conteúdo do ano específico. A Recomposição, por outro lado, coaduna com a BNCC em termos de bases teóricas. Porém, nesse caso, o tempo é o fator crítico, então os gêneros costumam ser mais diretos e as atividades mais focadas em “habilidades foco” (constantes, por exemplo, nos mapas de foco do Instituto Reúna¹⁵, que costumam subsidiar esses pactos). Percebemos que as mesmas políticas que fundamentam o ensino da lectoescrita nos primeiro e segundo anos são as que fundamentam a área de Recuperação da Aprendizagem. Geralmente são seguidas as mesmas

¹⁵Disponível em: <https://institutoarena.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

proposições e orientações teórico-metodológicas. Contudo, no caso de um estudante que está no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental com defasagem na aprendizagem da lectoescrita, por exemplo, utilizar os mesmos gêneros textuais talvez não faça muito sentido, já que os interesses são diferentes de uma criança que está no primeiro ou segundo ano. Por isso os textos multimodais são bem-vindos nessa situação.

Essa visão deve ser ainda mais considerada quando tratamos de Recomposição de Aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sabe-se que a leitura e a escrita são essenciais para a ampliação de habilidades em todos os componentes curriculares e para que o estudante possa interagir com mais autonomia na sociedade. É preciso lembrar ainda que a maioria dos alunos que necessita da Recomposição de Aprendizagem, pelas dificuldades acentuadas que apresentam, encontra-se desmotivada, com autoestima baixa devido ao fracasso escolar. Sendo assim, as estratégias metodológicas precisam fazer sentido, considerando os sujeitos como construtores de conhecimentos e atrelando o trabalho didático, ludicamente, à realidade social em que estão inseridos.

Isso evidencia necessidades formativas específicas para o campo da formação docente. As redes e sistemas de ensino precisam se estruturar de modo célere, afinal, garantir equidade nas aprendizagens dos estudantes é tarefa árdua emergente.

3.2.3 Pilares para a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular

Em termos curriculares, houve, no Brasil, um redirecionamento no plano dos discursos e das ações no sentido de nortear as políticas públicas educacionais e as instituições de ensino a privilegiarem a dimensão interacional e discursiva da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) são um exemplo disso, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013) e seus posteriores desdobramentos. Não se pode perder de vista que ainda há muito a ser feito em termos práticos. É preciso que haja um esforço coletivo no sentido de fazer com que essas orientações legais se consubstancializem em novos paradigmas e práticas educacionais mais significativas.

Compreender a evolução das políticas educacionais no Brasil é essencial para uma abordagem pautada na função social da escrita.

A seguir, o Quadro 4 sintetiza a transição entre os PCN, as DCN e a BNCC, focando especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de oferecer uma visão panorâmica sobre a evolução dos fundamentos teórico-metodológicos na esfera da lectoescrita.

Quadro 4 – Evolução Curricular da área de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Documento	Foco central da área	Conceito de alfabetização e letramento	Expectativas para os Anos Iniciais
PCN (1997)	Gêneros textuais: o documento enfoca a língua como forma de interação e ação social.	Introduz o conceito de “alfabetizar letrando”. Foca no uso social da língua, indo além da decodificação.	Domínio da leitura e escrita de textos curtos e compreensão de gêneros básicos até o final do primeiro ciclo (quarta série/ quinto ano).
DCN (2010/2013)	Direito à aprendizagem: percebe-se um foco na integração entre infância, ludicidade e cidadania.	Articula alfabetização e letramento como processos inseparáveis que devem garantir a inclusão social do aluno.	Alfabetização plena até o terceiro ano do Ensino Fundamental, respeitando o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
BNCC (2018)	Multiletramentos: o documento defende a prevalência das competências, habilidades e práticas de linguagens digitais/visuais.	Foco técnico e social: define alfabetização como domínio do sistema de escrita alfabética, mas sempre dentro de práticas letradas. Já o letramento, o processo de acesso às práticas sociais de leitura e escrita.	Alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental. Define habilidades específicas para cada ano e introduz o “campo da vida cotidiana” e o “campo artístico-literário”.

Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se observar **três movimentos principais na transição desses documentos**. Em primeiro lugar, nota-se que, da transição dos PCN para os DCN, o enfoque recaiu do texto para a prática social; se os PCN colocaram o texto no centro do ensino, as DCN ampliaram isso para o campo dos direitos. O foco deixou de ser apenas “ensinar a ler” para “garantir que a criança tenha o direito de ser alfabetizada” como ferramenta de cidadania. Em segundo lugar, houve uma mudança estrutural importante no tempo pedagógico com o afunilamento do prazo para a criança alfabetizar-se. Enquanto as DCN e o PNAIC trabalhavam com um ciclo de três anos (até o terceiro ano), a BNCC antecipou a expectativa de alfabetização plena para o final do segundo ano, deixando o terceiro ano focado na ortografização e na fluência leitora. Em terceiro lugar, frisa-se a entrada da cultura digital na BNCC no campo da alfabetização e do letramento, ou seja, a grande evolução da BNCC em relação aos anteriores é o reconhecimento dos multiletramentos. A BNCC prevê que o aluno aprenda a ler e produzir textos multimodais (vídeos, memes, *podcasts* e infográficos) desde cedo. Vale ressaltar que a BNCC não substitui as DCN, mas as

operacionaliza. As DCN continuam sendo a base ética e política, enquanto a BNCC é o guia técnico do “o quê” ensinar, agregando princípios, fundamentos e diretrizes mais gerais para equalizar a educação nacional.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que fundamenta os currículos das redes e sistemas de ensino, concernente à alfabetização das crianças brasileiras, propõe alguns pilares específicos. Alguns deles serão abordados sucintamente a seguir.

Em primeiro lugar, na perspectiva da BNCC, **o texto deve estar no centro do trabalho pedagógico** em língua portuguesa, sendo prevalente a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, “[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018a, p. 67).

Outro ponto importante é o fato de a BNCC propor/defender que **a alfabetização deve ocorrer entre o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental**, o que implica uma mudança de olhar que pressupõe um maior rigor no sentido de direcionar o trabalho pedagógico de um modo mais sistemático e intencional para um avanço mais célere das crianças em termos de apropriação do sistema de escrita e do sistema ortográfico também.

Além disso, convém salientar que a Base não defende um método de alfabetização específico, mas direciona o trabalho pedagógico para o **desenvolvimento da consciência fonológica** do estudante, sendo importante ressaltar que

[...] conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc. (Brasil, 2018a, p. 90).

A **consciência fonológica**, consoante às ideias de Zorzi (2017, p. 11), envolve a compreensão de que as palavras são estruturadas por sons ou agrupamentos sonoros diferentes, os quais podem ser divididos em unidades menores, o que envolve a “descoberta ou compreensão das características sonoras das palavras (sílabas e fonemas)”. Para Pignatari (2023, [s.p.]), trata-se da “[...] habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala, ou seja, entender que a palavra falada se constitui de partes que podem ser segmentadas e manipuladas”. É um macro conceito que envolve as relações entre oralidade e escrita e a compreensão das partes que compõem essa relação, tais como: noção de letra, de sílaba, de palavra, de frase, de rimas e aliterações etc.

Outro pilar importante é o que defende que o letramento dos estudantes deve ocorrer com foco nos **multiletramentos**, ou seja, que sejam utilizados gêneros textuais, típicos da cultura

digital, que mesclam variados tipos de linguagem: a sonora, a visual, a não-verbal (como os ícones e logotipos, as cores, etc.), as imagens, entre outros, para a constituição de sentidos.

Em último lugar, frisamos a ênfase que a BNCC dá ao fato de que **todas as práticas no primeiro e no segundo ano devem ter a alfabetização como foco da ação pedagógica**. E justifica-se tal foco da seguinte forma: “[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018a, p. 63). Algo que converge o trabalho didático-metodológico em todos os componentes curriculares para o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização nesse período escolar.

Tais pilares coadunam com a maioria das concepções fundamentais do presente estudo e com os autores que balizam as discussões delineadas nesta investigação.

Além desses pilares, há outro que têm alcançado proeminência nas políticas públicas curriculares em voga: **a fluência leitora**.

No Brasil, foi criada uma avaliação de larga escala, cunhada como “Avaliação da Fluência em Leitura”, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a ser aplicada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o acompanhamento dessa dimensão fundamental para a alfabetização, que é a leitura (CAEd, 2021). Esse programa iniciou-se em 2019 em quatro estados brasileiros, e está associado ao Programa Criança Alfabetizada, lançado pelo Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é assim descrito: “A avaliação da fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado”. O professor é orientado a baixar um aplicativo do CAEd, através do qual irá realizar a gravação da leitura do estudante, sendo a gravação enviada para análise em seguida. Segundo esse modelo avaliativo, a criança lê um texto para o(a) docente, sendo o seu desempenho categorizado a partir de três critérios: precisão, velocidade e prosódia. A partir disso, ele é relacionado com um perfil de leitor: “pré-leitor”, “leitor iniciante” e “leitor fluente”, além daqueles que, por alguma razão, não realizaram nenhuma leitura. Com base nesses dados, os gestores e professores poderão organizar e implementar um trabalho didático com a finalidade de ampliar a competência leitora dos estudantes.

Esse Programa é realizado no âmbito da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), constituída pela Associação Bem comum, Fundação Lemann e Instituto Natura, com o apoio da B3 e da Fundação Vale, junto a 10 estados brasileiros que aderiram à parceria. Tal iniciativa impulsionou discussões voltadas à ampliação da fluência leitora entre os

nossos estudantes, além de ações formativas para os profissionais do ensino. Alerta-se para o fato de que, no ciclo de alfabetização, a dificuldade para ler é algo normal, de modo que a criança realiza uma leitura mais lenta, mais “decodificada” nesse processo, tropeçando em palavras que não lhe são familiares. Para evitar esse problema, é preciso desenvolver a fluência leitora na alfabetização e garantir-lhes o sucesso acadêmico com estratégias eficazes.

Nessa mesma direção, está sendo disseminado, em todo o país, o desenvolvimento da fluência leitora por meio da **Plataforma do Elefante Letrado**. A Plataforma, idealizada por uma instituição privada, é adotada pelo governo do Estado de São Paulo e pelos municípios parceiros. Uma boa oportunidade para a ampliação do prazer da leitura e da fluência leitora, a qual não pode suprimir a importância do acesso aos livros físicos e às salas de leitura e bibliotecas. Criada em 2013, a Plataforma visa fomentar o hábito prazeroso da leitura entre os alunos e pôr em evidência, no contexto escolar e educacional, a necessidade de estratégias didático-metodológicas para aprimorar a proficiência leitora dos seus estudantes. De acordo com o site do Elefante Letrado¹⁶, ela oferece uma biblioteca com acervo curado, atividades gamificadas, estratégias de nivelamento (de acordo com o nível de desempenho dos alunos) e relatórios de acompanhamento para professores, visando o desenvolvimento da compreensão leitora. Seria importante considerar que esse movimento em prol do desenvolvimento das competências leitoras, na educação, talvez colabore para corrigir a ênfase exacerbada que era dada à escrita em detrimento da leitura no contexto educacional brasileiro, conforme já denuncia Cagliari (2009).

Tratar disso aqui é necessário, porque as avaliações da fluência leitora (tanto por meio da Plataforma CAEd quanto por meio do Elefante Letrado), que estão sendo fomentadas progressivamente no contexto educacional brasileiro, têm influenciado o cotidiano das escolas e o contexto do trabalho desenvolvido, principalmente nos ciclos de alfabetização (primeiro e segundo ano) e nas aulas voltadas à Recomposição da Aprendizagem. No contexto do município em que a pesquisa se desenvolveu, por exemplo, o foco principal era trabalhar a aquisição do sistema de escrita; a partir do ano de 2025, as demandas recaíram para a área da fluência leitora também.

No que pese o caráter formativo dessas avaliações de fluência leitora para os docentes, não se pode deixar de considerar que os dados obtidos nem sempre refletem a realidade das habilidades leitoras dos alunos devido a fatores pontuais, como: ansiedade, nervosismo, timidez excessiva, pressa, entre outros, algo que compromete a fidedignidade dos resultados.

¹⁶Disponível em: <https://www.elefanteletrado.com.br/quem-somos>. Acesso em: 25 mar. 2026.

A seguir, tratar-se-á de outro ponto de extrema relevância para o debate aqui proposto sobre Recompôr e Recuperar Aprendizagens, na perspectiva do alfabetizar/letrar: a importância dos conhecimentos da área da Linguística para a alfabetização.

3.2.4 A importância dos conhecimentos linguísticos na alfabetização: fundamentos para uma prática eficiente

A alfabetização, historicamente tratada no Brasil sob uma perspectiva puramente pedagógica ou psicológica, demanda, para sua plena efetivação, uma fundamentação teórica centrada na ciência da linguagem. A compreensão de que o sistema de escrita alfabética (SEA) não é um código de transcrição fonética, mas um sistema complexo de representação, exige que o professor alfabetizador domine saberes linguísticos específicos. Conforme assevera Cagliari (2009, p. 9, grifo nosso), “[...] sem o **conhecimento competente** da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem”. E, além de se queixar da baixa remuneração do professor, o autor denuncia que uma das causas do fracasso escolar é a incompetência técnica por parte de quem orienta a educação (falta de visão associada à ausência de conhecimentos linguísticos). Para esse autor, o ensino de Língua Portuguesa na alfabetização difere de outros anos/séries “[...] pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura” (Cagliari, 2009, p. 33). Sem o domínio de conceitos básicos de Fonética, da Fonologia, da Morfologia, da Semântica, da Sociolinguística, a Psicolinguística etc. (áreas pertencentes ao campo da Linguística), a prática docente corre o risco de reduzir-se a um treinamento mecânico, desprovido de compreensão sobre o funcionamento do sistema linguístico. Por isso, esses conhecimentos são fundamentais à Base de Conhecimentos do alfabetizador.

O ponto de partida para a alfabetização é a distinção entre som (fone) e fonema, não só entre fonema e grafema. Lemle (2009), em seu *Guia Teórico do Alfabetizador*, destaca que o professor precisa compreender a estrutura silábica do português e a natureza dos fonemas para orientar a criança na análise fonológica. A Fonética provê ao docente o conhecimento sobre a produção dos sons (articulação), essencial para identificar por que uma criança troca o “p” pelo “b” (surdos e sonoros), por exemplo. Já a Fonologia permite entender a função desses sons no sistema, auxiliando na percepção de que a escrita se baseia em unidades abstratas. Massini-Cagliari (2001), assim como outros autores (Bagno; Lemle, 2009; Cagliari, 2009; Ferreira, 2018), enfatiza que o ensino da leitura e da escrita não pode ignorar a variação linguística; o professor

deve saber que a fala do aluno é legítima e que a ortografia é uma convenção que muitas vezes não espelha a fonética regional, evitando estigmas e correções equivocadas.

Além do nível sonoro, a competência linguística do alfabetizador deve abranger a Morfologia. Entender a estrutura das palavras (radicais, prefixos, sufixos) permite que o docente auxilie o aluno na compreensão de regularidades ortográficas e na expansão vocabular. Lemle (2009, p. 38) reforça essa ideia: “É importante que o professor tenha alguma informação sistemática sobre a estrutura morfológica das palavras em português e, também, um mínimo de conhecimentos sobre a história da língua”. Somando-se a isso, a Semântica garante que o processo não se encerre na decodificação, mas na construção de sentidos. Ler, nesta perspectiva, é um ato de interpretação mediado pelo conhecimento do léxico e do contexto. Por fim, a Sintaxe e a Pragmática (uso da língua em contextos sociais) fundamentam o letramento, permitindo que a criança produza textos coesos e coerentes, adequados a diferentes gêneros e situações comunicativas. Como aponta Magda Soares (2020), a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém indissociáveis, sendo a linguística o fio condutor que os une, sem necessariamente fundi-los em uma única coisa.

Em suma, o “saber fazer” pedagógico é insuficiente se não estiver ancorado no “saber” linguístico. Não se está afirmando que o professor alfabetizador deverá ser um especialista em linguagem, mas que deverá, por meio dos processos formativos (e autoformativos também), adquirir conhecimentos para ir além de um domínio superficial, evitando equívocos que, ao invés de ajudar, podem dificultar a aprendizagem da criança. O domínio das ciências da linguagem permite ao professor realizar intervenções precisas, transformar o erro em hipótese de aprendizagem e potencializar a diversidade dos seus alunos (Lemle, 2004). Cita-se o trabalho desenvolvido por Franchi (2012) com uma turma de alfabetização em que o conhecimento linguístico da professora pôde capacitá-la a desenvolver um trabalho primoroso de reconhecer e estimular as produções orais das crianças, transmutando-as adequadamente para a linguagem escrita. A formação do alfabetizador deve, portanto, transcender o campo das metodologias didáticas e mergulhar na estrutura da língua, garantindo que o ensino da leitura e da escrita seja, acima de tudo, um processo de inserção crítica na cultura escrita. Portanto, é importante delinear uma Base de Conhecimentos para o professor alfabetizador, deixá-la mais clara, consolidá-la, torná-la uma necessidade contundente, algo que pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, para a formação — inicial e continuada — e para a construção de políticas públicas nessa esfera. Eis o intuito do presente estudo, cujos caminhos metodológicos serão apresentados na próxima seção.

4 METODOLOGIA E CAMINHOS PERCORRIDOS

Nas seções anteriores, discutiu-se os pilares teóricos-metodológicos e conceituais a partir dos quais esta pesquisa se desenvolveu. Na presente seção, demonstrar-se-á os caminhos metodológicos que intencional e sistematicamente foram adotados.

A abordagem utilizada neste estudo é a **pesquisa qualitativa do tipo colaborativa**, caracterizada como uma metodologia de caráter exploratório que envolve a capacidade de interpretação do pesquisador, enfocando a subjetividade e certa flexibilidade no direcionamento da pesquisa; nela, o processo torna-se mais importante que os resultados, primando-se pelo contexto em que os comportamentos dos sujeitos efetuem-se, sem deixar de considerar que as pessoas e situações são influenciadas pela pesquisa, inclusive o próprio pesquisador (Moreira, 2002). A pesquisa qualitativa, valendo-se de procedimentos científicos específicos, busca analisar e compreender os comportamentos humanos, suas vivências, experiências, interações, concepções e valores. Ela procura captar, explorar e esclarecer dados não objetivos e não quantificáveis. Lida com fenômenos complexos e dinâmicos, intrínsecos às interações humanas, imbuídos de multirreferencialidades, em busca de resultados fidedignos.

Na esteira das pesquisas qualitativas, serão abordados e utilizados os pressupostos da pesquisa de intervenção, numa perspectiva colaborativa, com fundamentos em Ibiapina (2008) e Mizukami (2002; 2023). Essas autoras enfocam essa abordagem investigativa como propícia aos processos de pesquisa que contribuem para a formação dos sujeitos envolvidos no processo, relacionando-a com um movimento dialético entre teoria e prática. Mencionam as contribuições ligadas ao protagonismo dos participantes, à negociação, ao envolvimento ético, crítico e reflexivo, à colaboração recíproca e à corresponsabilidade nas ações, à construção coletiva e colaborativa de conhecimentos, fomentando o desenvolvimento profissional dos sujeitos. O participante passa a investigar seus processos de atuação na docência junto ao pesquisador, de modo que a pesquisa não é sobre ele — como no modelo de pesquisa da racionalidade técnica —, mas com ele. Ao refletir cientificamente sobre a própria atuação, tanto o docente, partícipe da pesquisa, quanto o próprio pesquisador são confrontados em relação às suas ideias e ações, algo que pode conduzir à reconstrução de suas práticas (Ibiapina, 2008; Mizukami, 2010; 2023).

Ibiapina (2008) discute algumas características das pesquisas colaborativas, dentre elas: a) o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social suscetível de melhoria; b) é realizado levando-se em consideração um espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; c) é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa. Contudo, cabe frisar

que os aspectos colaborativos circunscritos ao presente estudo se limitam ao processo formativo que fora implementado, não à construção da pesquisa com base nos dados oriundos desse processo, nem a uma “nova ação” a ser realizada *a posteriori* à realização da pesquisa.

4.1 Questão de pesquisa e objetivos da pesquisa

A presente investigação, realizada a partir de uma Proposta Formativa no âmbito da Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco em alfabetização e letramento, teve como mote a seguinte **questão de pesquisa**: “quais conhecimentos são essenciais à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador atuante no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem e em classes regulares do Ensino Fundamental Anos Iniciais?”.

Parte-se da tese que consiste na investigação do *corpus* de conhecimentos necessários para alfabetizar letrando, especialmente no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem. Diante desse mote, emergiram os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral

Analisar as aprendizagens docentes mobilizadas/construídas no contexto de uma Proposta Formativa na área de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento, visando a um possível delineamento da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos

- 1) Investigar, a partir das narrativas docentes, de que maneira as vivências, interações e diálogos formativos manifestos por docentes ao longo da atividade formativa sinalizam, no campo do discurso, os possíveis conhecimentos construídos/compartilhados;
- 2) Averiguar, a partir dos processos colaborativos desencadeados, se houve a emergência de novas concepções em relação à docência e à ressignificação de práticas;
- 3) Analisar os aspectos que constituem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para alfabetizar e letrar, relacionando esses aspectos com a identidade profissional do professor alfabetizador atuante na Recuperação/Recomposição de Aprendizagem e em classes regulares do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Nesse ponto, é preciso reiterar a importância da distinção dos objetivos da atividade formativa desenvolvida — a qual teve um caráter de intervenção — dos objetivos da pesquisa

que foi realizada a partir dos dados dessa atividade formativa, sendo o presente estudo baseado nesses dados e informações, coletados a partir de questionários que foram aplicados, de discussões e momentos de interação, de narrativas redigidas pelos docentes participantes, de atividades diversas desenvolvidas por eles etc.

a) Proposta Formativa: planejamento e execução

A partir do viés metodológico adotado, ocorreu o planejamento de uma proposta híbrida de formação na área de Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco em alfabetização e letramento. A pesquisa foi efetuada no contexto dessa ação formativa de extensão.

Os **objetivos** da proposta híbrida de formação, de adesão voluntária, foram: 1) fomentar a parceria escola-universidade e a construção de diálogos formativos; 2) promover a interação de grupos colaborativos de estudos; e 3) estimular a construção de narrativas profissionais sobre vivências e percursos de atuação profissional.

O planejamento da ação formativa teve início no ano de 2023, contando com reuniões periódicas com a orientadora para elaboração do projeto de pesquisa e com a discussão e análise coletiva da proposta. Enfim, o planejamento e o delineamento das discussões temáticas e da aplicabilidade das ações formativas foram visados e revisados por vários colegas e docentes do Programa, os quais apresentaram importantes contribuições. Posteriormente, o projeto foi submetido ao crivo da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx), por meio do Projeto de Extensão, devidamente aprovado; sendo discutido ainda no Seminário de Teses e Dissertações da UFSCar e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), no qual foi registrado com o número 74218123.0.0000.5504.

Ocorreram algumas reuniões com representantes da Semeb para o alinhamento da parceria. As tratativas giraram em torno da necessidade de organizar a Proposta Formativa de modo a torná-la válida para a contagem de pontos no processo de atribuição de aulas anuais, aos docentes efetivos, além da discussão sobre os modos de divulgação da ação formativa e do recrutamento de interessados. Assim, após mais duas reuniões presenciais e uma reunião *on-line*, via Google Meet, acertou-se alguns pontos que possibilitaram a emissão da Portaria Semeb n. 1, de 19 de fevereiro de 2024. A atividade de Extensão foi planejada, inicialmente, para ocorrer em 12 encontros formativos de três horas cada. No entanto, nessa interlocução com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro (SP), agora co-participante da pesquisa, foi sugerida a ampliação para 15 encontros coletivos, sendo o primeiro e o último realizados de modo presencial, e os demais realizados de maneira *on-line* (via Google Meet),

aos sábados, das 9h às 12h. Houve também sugestão para que o título do curso na divulgação do mesmo fosse alterado, de “Recomposição de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento” para: “Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco na Alfabetização e no Letramento”, bem como a redefinição do público-alvo, objetivando adequar a Proposta Formativa à realidade local e às normativas municipais. Somando-se os momentos síncronos, ocorridos de modo *on-line* e presencial, bem como as interações e o tempo estimado para a realização das atividades pelos cursistas, cada encontro teve, em média, oito horas. Inicialmente, foi idealizada a disponibilização de cerca de 40 vagas, para facilitar a participação nos encontros e a fluidez nas discussões. No entanto, por solicitação da Semeb, houve a ampliação das vagas, visando abarcar toda a quantidade de inscritos interessados, o que garantiria a equidade de oportunidade aos professores do sistema. A adesão à proposta teve cunho voluntário.

Devido a esse necessário processo e à demora na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, atrasou um pouco o início da Proposta Formativa que estava prevista, inicialmente, para novembro de 2023, porém, iniciou-se as atividades em 9 de março de 2024. O término ocorreu no dia 18 de agosto de 2024.

A ação formativa, conforme acordado, teve como público-alvo, preferencialmente, professores atuantes no sistema municipal de ensino de Bebedouro (SP), docentes alfabetizadores atuantes no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, professores polivalentes do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I (PEF – I), com classes regulares, os quais realizam o trabalho de Recuperação Contínua, e professores do Projeto de Recomposição de Aprendizagem.

Os critérios de inclusão de participantes para a proposta formativa foram: 1) ser professor de sala regular atuando do primeiro ao quinto ano ou ser professor de turma de Recomposição de Aprendizagem, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) estar exercendo a docência no ano em que a vivência formativa foi implementada; 3) ser efetivo ou não no sistema municipal de ensino de Bebedouro (SP); 4) ter frequência igual ou superior a 70% nos encontros síncronos; 5) redigir as narrativas solicitadas e realizar as atividades, entregando-as nos prazos estabelecidos; e 6) participar da interação com os colegas por meio de *chats* e comentários às atividades postadas. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram construídos no sentido contrário aos critérios de inclusão.

A divulgação e o recrutamento dos participantes realizaram-se por meio do envio de carta-convite, a qual foi enviada pela Semeb, via *e-mails* institucionais dos professores da rede e dos *e-mails* institucionais dos estabelecimentos de ensino, através de lista oculta. Esses *e-*

mails institucionais são de domínio público (“@semeb.bebedouro”), os quais possibilitam a não identificação dos convidados e a não visualização dos seus dados de contato (nome, *e-mail*, telefone etc.).

Ressalta-se que nem todos os inscritos participaram das atividades de intervenção, a participação na pesquisa teve adesão voluntária. No primeiro encontro (presencial) foi realizado o convite para a participação, não só da atividade formativa, mas das atividades de pesquisa, esclarecendo-se os objetivos deste estudo e os possíveis benefícios para o contexto educacional. Foi informado nesse convite que o consentimento seria previamente apresentado para aqueles que desejassem participar da formação e da pesquisa. Essa escolha formal foi realizada no momento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁷ (TCLE), disponibilizado no primeiro encontro. Mencionou-se ainda que os recursos metodológicos que seriam utilizados na proposta formativa, como questionários, disponibilizados via Google Forms, narrativas construídas pelos participantes, atividades diversas, conversações via *chats* e mensagens de WhatsApp, gravações e áudios etc., forneceriam dados para a realização das atividades de pesquisa. Seriam utilizados dados/informações apenas dos participantes que indicassem expressamente a anuência.

O questionário de pesquisa, acessado apenas depois de o participante ter dado o seu consentimento, teve formato digital pelo formulário Google Forms; cada participante acessou seu *e-mail*, o qual continha um *link* de acesso ao formulário. O inscrito pôde utilizar o próprio celular para acessar o *link* enviado e, para uma tomada de decisão acertada, teve acesso a todas as perguntas antes de respondê-las.

A implementação dessa ação formativa na área de Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco na alfabetização e no letramento, ocorreu, como foi dito, com base em um planejamento inicial, o qual sofreu alterações no correr do processo formativo. Nesse planejamento, expunha-se, em um cronograma, uma prévia dos conteúdos que seriam abordados no curso. No entanto, a partir da aplicação do formulário de inscrição, onde os candidatos poderiam indicar os temas/áreas de interesse, ele foi reelaborado, buscando atender às necessidades formativas apresentadas. Diante disso, elencam-se os conteúdos que constituíram a ementa do curso¹⁸.

¹⁷Uma cópia do TCLE foi disponibilizada no Apêndice E, onde todos os critérios para o preenchimento do Termo são esclarecidos.

¹⁸Foi disponibilizado um cronograma com os conteúdos, uma síntese das atividades síncronas e assíncronas e a data em que os encontros formativos ocorreram no quadro “Estruturação dos Encontros Formativos”, conforme Apêndice B.

Vale ressaltar que, diferentemente do esperado, a maioria dos inscritos foi de professores das séries iniciais regulares, sendo que apenas três eram atuantes no projeto de Recomposição da rede municipal. Ao que tudo indica, os primeiros demonstraram maior interesse devido ao fato de serem professores efetivos da rede e terem interesse na certificação que seria disponibilizada para fins de atribuição de aulas, privilégio não desfrutado pelos professores da Recomposição, os quais, no contexto local, são todos contratados por tempo determinado. Essa realidade influenciou o desenho da ação formativa, uma vez que o foco dos trabalhos precisou ser direcionado para atender o grupo majoritário (professores alfabetizadores), sem deixar de tematizar, no entanto, a área de Recuperação/Recomposição de Aprendizagem.

Quanto à **execução** dessa atividade de extensão, as inscrições foram abertas no período de 27 de fevereiro de 2024 a 6 de março de 2024, captando, a princípio, um total de 88 inscritos. Prevista com carga horária de 120 horas, de caráter híbrido, teve início no dia 9 de março de 2024, de modo presencial, sendo finalizada no dia 17 de agosto de 2024, também de modo presencial. A pesquisadora responsável contou com a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato e com o apoio técnico da mestranda do PPGE/UFSCar, Isabella Anaja Romão de Paula Nunes. As reuniões foram chamadas de encontros. Para os encontros *on-line*, utilizou-se a plataforma Google Meet e o Google Classroom para a postagem de atividades; para interações, foi utilizado o Google Classroom e o grupo de WhatsApp também, bem como para articulações individuais com os participantes, de acordo com as necessidades (orientações, mobilização, engajamento), o que intitulamos de rede de conversações. Ressalta-se que o desenvolvimento das atividades assíncronas foi realizado no intervalo entre uma reunião e outra.

As temáticas foram selecionadas previamente a partir dos estudos dos principais referenciais teóricos utilizados pela pesquisadora (Brasil, 2018a; Cagliari, 2009; Kleiman, 2005; Soares, 1998; 2004a; 2017; 2020; Ferreira, 2015; 2017; 2018; Franchi, 2012; Ferreira; Teberosky, 1999; Caribé, 2017), bem como a partir da experiência da mesma como professora alfabetizadora, como coordenadora pedagógica, como diretora de estabelecimento de ensino, e, recentemente, como professora universitária. Vale ressaltar que os 13 encontros formativos *on-line* foram gravados, sendo as gravações disponibilizadas aos participantes, de modo que aqueles que porventura tivessem faltado a um encontro, por quaisquer motivos, poderiam acessar o conteúdo posteriormente. Isso é algo que flexibiliza os tempos/espços formativos, sendo uma vantagem do formato de reunião digital para a área da formação docente.

É importante mencionar que, do primeiro ao quinto encontro, tudo ocorreu dentro do que era esperado, com ajustes normais dentro do percurso. Contudo, por volta do quinto encontro, tomamos conhecimento, por meio da rede de conversações, de que havia algumas críticas concernentes ao desenvolvimento dos trabalhos da atividade formativa, principalmente no tocante à periodicidade dos encontros e aos prazos para as tarefas. Segundo alguns professores, a realização semanal dos encontros estava tornando inviável a produção das atividades. Foi realizada uma discussão sobre isso com o grupo, aplicado o formulário de avaliação parcial, realizando-se um levantamento de ideias e sugestões e, a partir disso, direcionamos algumas ações (como a realização quinzenal das reuniões e o prolongamento de alguns prazos para a realização das atividades via Google Classroom), algo que foi imprescindível para a recondução e para o andamento positivo da ação formativa. Vale frisar que essas tensões podem ocorrer dentro de uma ação formativa, demandando escuta ativa e flexibilidade, por parte de todos, de modo a não comprometer os objetivos traçados.

Apresenta-se, no Quadro 5, o levantamento das inscrições dos participantes na atividade de extensão, contemplando aqueles que foram aprovados e aqueles que foram reprovados, bem como os desistentes.

Inscritos	Aprovados	Reprovados	Desistentes
86	38	15	33

Quadro 5 – Inscritos na atividade de extensão

Fonte: elaborado pela autora.

Os professores alocados como “reprovados” são aqueles que iniciaram o curso, participaram de alguns encontros, mas não realizaram 75% das atividades, nem alcançaram o mesmo percentual relativo à frequência. Já os “desistentes” são aqueles que realizaram a inscrição, porém não chegaram a iniciar o curso, ou desistiram logo no início da Proposta Formativa.

Com relação aos “reprovados” e “desistentes”, alguns pontos devem ser considerados. Foi feito um levantamento desses docentes, registrando-se o motivo dado — ou não — para a desistência ou evasão do curso. Sendo assim, observa-se que, dos 86 docentes com inscrições válidas inicialmente, 33 desistiram do curso e 15 foram reprovados, num total de 48. 16 desses inscritos alegaram não poder participar da Proposta Formativa por esta ser realizada aos

sábados. Assim, manifestaram essa decisão logo no início do processo. 15 alegaram não estar conseguindo conciliar suas demandas profissionais com as demandas pessoais, desistindo da atividade formativa ao longo do processo. Cabe ressaltar que muitos desses profissionais lecionam em dois períodos e têm, portanto, uma sobrecarga de trabalho. Outros (11) expuseram motivos pessoais afins, entraves pessoais que os fizeram desistir ou dificultaram as suas participações no curso: um docente justificou a saída devido ao ingresso em concurso em outro município, outro por problemas familiares, por questões de saúde etc. Pode também ter havido a saída de algum docente devido à insatisfação com a Proposta Formativa, apesar de ninguém ter se posicionado diretamente nesse sentido. Alguns saíram do grupo sem justificar, no total de quatro participantes, não esclarecendo a não participação no curso.

Com relação aos sujeitos que colaboraram com a atividade formativa, além da colega Izabella Anaja Romão de Paula Nunes (mestranda, à época), foi possível contar com a participação de alguns convidados, os quais, pela sua notória *expertise* e conhecimento na profissão, puderam contribuir com a atividade formativa, socializando os seus saberes: Prof.^a Dr.^a. Juliana Rosa Tostes Penha, Prof.^a. Ma. Aline Kelly Scalco Gonçalves Corrêa, Prof. Esp. Rosemari Cristina dos Santos Gullo e o Prof. Esp. Luiz Fernandes, todos atuantes no sistema municipal de ensino de Bebedouro (SP).

Vale destacar que, no decorrer dessa atividade formativa, houve algumas alterações em relação à proposta original, mediante algumas necessidades e dificuldades surgidas no percurso. Alterou-se o título da proposta formativa, como citado anteriormente, o público-alvo pensado inicialmente, a data de início do curso e a quantidade de encontros síncronos a partir da interlocução com a Semeb. Contudo, essas alterações não foram substanciais, nem para a ação formativa nem para a pesquisa. O rol de temas selecionados para o estudo também sofreu alteração, agregando-se a ele temas indicados pelos professores via questionários, como alfabetização e educação especial, por exemplo. Houve apenas dois temas, apresentados na proposta preliminar, que não foram contemplados diretamente nas discussões: Função Social da Escrita e Alfabetização com Uso de Ferramentas Digitais, devido ao tempo restrito. Este último, pela sua relevância, pode ser uma área importante a ser explorada em outras ações formativas pelo sistema municipal de ensino de Bebedouro (SP).

Ocorreram algumas mudanças ainda nos prazos para entregas das atividades pelos participantes, flexibilizando as datas para oportunizar mais tempo aos professores, diante das suas múltiplas demandas pessoais e profissionais. Afinal, a rotina intensa de trabalho do professor não pode ser desconsiderada. Vale mencionar que houve dificuldades pontuais de acesso à Internet, mas nada que pudesse comprometer o desenvolvimento das atividades

síncronas ou assíncronas. Ressalta-se que boa parte dos professores participantes trabalharam com o Google Classroom no período pandêmico na rede pública municipal, tendo certa familiaridade com essa plataforma. Outros docentes, recém ingressantes, conseguiram se adequar rapidamente. Houve apenas uma docente, pouco experiente e já na terceira idade, que demonstrou dificuldades mais extremas durante todo o processo.

A seguir, serão expostos os **instrumentos de pesquisa** utilizados na investigação proposta a partir dessa atividade formativa.

4.2 Instrumentos de pesquisa utilizados

Quanto aos instrumentos metodológicos, este estudo terá como inspiração os pressupostos da análise de conteúdo para a análise dos dados obtidos, com exceção dos dados das narrativas em que foram utilizados também pressupostos próprios da pesquisa narrativa. A análise de conteúdo, em linhas gerais, é uma técnica para analisar dados, incluindo vários materiais: discursos, textos e falas etc. Essa técnica pode ser aplicada em pesquisas quantitativas e qualitativas (Bardin, 2016) e “[...] envolve o uso de ferramentas para interpretar e analisar dados, buscando insights e padrões nos materiais analisados” (Machado, 2025). Bardin esclarece que se trata de: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2016, p. 15).

Noutras palavras, são critérios utilizados para organizar, codificar e interpretar os dados. A aplicação desses critérios, de acordo com Bardin (2016), Machado (2025) e Franco (2018), em resumo, inicia-se pela pré-análise dos materiais coletados, os quais constituem o *corpus* da análise. Essa pré-análise envolve a leitura flutuante do material, a seleção daquilo que será objeto de análise, a definição do conteúdo, com base em critérios como representatividade e pertinência, a formulação dos objetivos de análise e a organização ou preparação do material para facilitar as etapas seguintes. Em seguida, dá-se a exploração do material onde se realiza uma codificação dos dados existentes: onde se faz o recorte do material coletado, identificando unidades de registro (o que vai ser analisado: palavras, temas, personagens, acontecimentos etc.) e unidades de contexto (trechos ou elementos do material que sinalizam o significado do material, levando em consideração o ambiente ou contexto em que ele foi produzido). Isso facilita a compreensão e evita incoerências e más interpretações na análise.

É necessário enumerar os dados, indicando com que frequência eles aparecem, qual a intensidade que eles indicam, criando-se a categorização. Bardin (2016) ressalta que essas

categorias de análise podem ser criadas a partir de elementos semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Após isso, vem o tratamento dos resultados e interpretação, que ocorre a partir das categorias criadas. Isso é definido pela autora como “inferência controlada”, que se baseia na mensagem, no emissor, no receptor e no canal de comunicação. Aqui considera-se o conteúdo da mensagem, quem a produziu, seu destinatário e o(s) meio(s) em que a mensagem foi veiculada

Para a coleta de dados, foram utilizados diversos instrumentos metodológicos. A seguir, serão elencados os instrumentos utilizados neste estudo, descrevendo-se os caminhos investigativos para essa utilização. Os instrumentos de pesquisa lançados para compor o *corpus* desta pesquisa foram: 1) Diário de Bordo da pesquisadora; 2) o questionário; 3) as narrativas (memorial de formação, casos de ensino, relato de práticas pedagógicas); e 4) rede de conversações.

No Quadro 6, esses instrumentos de pesquisa são apresentados, de modo a facilitar a compreensão sobre a sua utilização no presente trabalho.

Quadro 6 – Instrumentos de pesquisa utilizados

Instrumentos de pesquisa	Principais características	Período de utilização	Pessoas convidadas a participar	Quantidade de pessoas que participaram
1) Diário de Bordo da pesquisadora	- Apresenta caráter pessoal; - Instrumento formativo, introspectivo e reflexivo; - Registro histórico e longitudinal.	Durante todo o curso de doutorado.	2 (no caso, apenas a pesquisadora e a orientadora, que tem acesso ao registro).	2 (duas)
2) O questionário	- Técnica de investigação com perguntas escritas; - Possui um roteiro pré-definido e padronizado; - Mobiliza dados quantitativos e qualitativos.	a) Formulário de inscrição: ato de inscrição; b) Questionário para a pesquisa: primeiro encontro; c) Avaliação parcial do curso: 6º Encontro; d) Questionário de avaliação final: 15º encontro.	a) Formulário de inscrição: 88; b) Questionário para a pesquisa: 66; c) Avaliação parcial do curso: 53; d) Questionário de avaliação final da Proposta Formativa: 38.	a) Formulário de inscrição: 88; b) Questionário para a pesquisa: 65; c) Avaliação parcial do curso: 40; c) Questionário de avaliação final da Proposta Formativa: 37.
3) As narrativas	- Instrumento formativo e	a) O memorial de formação:	a) O memorial de formação: 56;	a) O memorial de formação: 42

	investigativo; - Desvela saberes implícitos, concepções, representações e crenças; - Produz reflexão, autocrítica, autoconhecimento para o professor.	segundo encontro; b) Os casos de ensino: quinto e nono encontro; c) O relato de práticas pedagógicas: 10º encontro.	b) Os casos de ensino: 38; c) O relato de práticas pedagógicas: 37.	(33 de docentes concluintes); b) os casos de ensino: 36; c) o relato de práticas pedagógicas: 31 (dentre os docentes concluintes).
4) Rede de conversações	- Evidenciam reflexões, inquietações, angústias, posicionamentos etc. - Representam registros interativos que propiciam também troca de informações e aprendizagens.	Foi utilizada no período anterior ao curso formativo, ao longo e depois. Esse instrumento será utilizado como apoio aos demais.	Os 88 inscritos inicialmente.	82 (Apenas 6, dentre os participantes inscritos, não apresentaram nenhuma forma de interação, seja por meio do Google Classroom, do Google Meet ou do Whatsapp).

Fonte: elaborado pela autora.

4.2.1 O Diário de Bordo¹⁹

Segundo alguns autores (Zabalza, 1994; André, 2010), o Diário de Bordo é um documento de caráter pessoal, em que o(a) docente ou pesquisador poderá documentar seu percurso formativo por meio de relatos e narrativas de ideias, ações, pensamentos, reflexões, dúvidas, incertezas, experiências etc., sendo um instrumento formativo, introspectivo e reflexivo que poderá ser revisitado e analisado criticamente sempre que necessário, permitindo também pôr em evidência concepções e crenças implícitas às falas. É também um registro histórico e longitudinal, apresentando-se como um potente recurso para revisar posturas, atitudes e visões de mundo acerca da realidade. Por tudo isso, oferece possibilidades de transformação e de crescimento pessoal e profissional.

O uso desse instrumento de pesquisa será estendido durante todo o percurso formativo e investigativo da pesquisadora.

¹⁹Um excerto do Diário de Bordo da pesquisadora foi inserido no Apêndice A.

4.2.2 Os questionários²⁰

Para Gil (2008, p. 128), o questionário pode ser caracterizado como: “A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas por eles, etc.”. Costuma conter um roteiro pré-definido e padronizado, uma vez que todas as perguntas são feitas a todos os participantes da pesquisa da mesma forma e na mesma ordem. Por permitir aprofundamento temático e o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, é muito utilizado em pesquisas qualitativas (Gil, 2008; Santos, 2020), como é o caso do presente estudo.

Nesta pesquisa, foram utilizados quatro questionários: a) formulário de inscrição; b) questionário de pesquisa; c) questionário de avaliação parcial do curso; e d) questionário de avaliação final da Proposta Formativa.

a) Formulário de inscrição

O formulário de inscrição foi aplicado para cadastrar os professores interessados em participar da Proposta Formativa. Contou com as respostas de 88 respondentes. As perguntas buscavam coletar seus nomes, telefones (para montagem dos grupos de WhatsApp) e apresentava uma pergunta aos respondentes: “qual(is) tema(s) na área de alfabetização/letramento você gostaria que a Proposta Formativa aprofundasse?”.

O objetivo desta pergunta foi fazer um levantamento de necessidades ou lacunas formativas, apontadas pelos docentes, que pudessem sinalizar possíveis temas para incluir no cronograma da Proposta Formativa, a fim de atender, na medida do possível, aos interesses dos participantes. A partir das respostas, emergiram unidades de contexto variadas, tendo sido definido que a unidade de registro seria temática. As declarações foram arroladas buscando critérios de agrupamento, a partir dos quais foram classificadas elencando-se 11 subcategorias: 1) Recomposição e Recuperação de Aprendizagem/Adaptação Curricular; 2) Alfabetização e Letramento; 3) Psicogênese da Língua Escrita; 4) Alfabetização na BNCC; 5) Produção de Textos; 6) Consciência Fonológica; 7) Leitura; 8) Oralidade; 9) Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem/ Educação Especial; 10) Jogos e Ludicidade na Alfabetização; e 11) Outros Temas.

b) Questionário de pesquisa

²⁰As questões e o conteúdo dos questionários aplicados aos participantes constam no Apêndice D.

O questionário de pesquisa foi aplicado aos participantes no primeiro encontro (presencial), mediante a assinatura prévia do TCLE, confirmando — ou não — a anuência em participar da pesquisa. Esse instrumento de pesquisa apresentava 13 perguntas²¹, entre questões abertas e questões objetivas, visando à caracterização dos sujeitos da pesquisa e ao levantamento de conhecimentos básicos sobre o tema a ser abordado na Proposta Formativa. Foi feito um levantamento básico sobre eles, a fim de averiguar sua idade, gênero, experiência no magistério e na área de alfabetização, formação, saberes conceituais básicos etc. Ao todo, inscreveram-se 86 professores, mas somente 65 responderam ao questionário, declarando ter entendido os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, concordando em participar. Contudo, optou-se por realizar a análise de dados apenas dos docentes concluintes da atividade formativa, os quais foram, ao todo, 38 professores. Destes, supriu-se um professor que não concordou em participar da pesquisa. Então, a análise de dados levará em conta apenas os 37 concluintes que concordaram e assinaram o TCLE. Foi aplicada a técnica de análise de conteúdo com relação aos saberes conceituais dos participantes. Analisou-se as perguntas uma a uma, separadamente, de modo a compor um perfil profissional e geral dos participantes. Com relação ao conteúdo das perguntas 12 e 13, que indagavam sobre os conceitos de alfabetização e letramento, foram organizadas listagens distintas dos dois conceitos apresentados pelos professores. O objetivo era averiguar os conhecimentos prévios dos docentes acerca da temática central da Proposta Formativa, identificando possíveis lacunas formativas e, num último momento, a ocorrência, ou não, da ampliação desses conceitos. Nesse caso, a unidade de registro selecionada foi a temática. A partir desse agrupamento inicial, analisou-se e destacou-se unidades de contexto a partir das discussões apresentadas no referencial teórico, categorizando as respostas em “menos adequadas ou incompletas” ou em “mais adequadas”.

c) Questionário de avaliação parcial do curso

O questionário de avaliação parcial do curso foi aplicado com o objetivo de captar as opiniões dos participantes sobre a Proposta Formativa, a fim de aprimorá-la. Abriu-se uma apresentação para expor um documento revisando o conteúdo do curso (apresentado no primeiro encontro); mostrou-se os conteúdos sugeridos pelos cursistas, no ato da inscrição, comentando de que modo eles estariam sendo contemplados no fluxo do processo formativo. Socializou-se, via *chat* do Google Meet, esse formulário, informando a sua importância para o direcionamento dos próximos encontros e aprimoramento do trabalho. O formulário foi

²¹As questões do questionário de pesquisa constam no Apêndice B.

aplicado aos 40 respondentes presentes no referido encontro, contando com a participação de todos.

d) Questionário de avaliação final

O questionário de avaliação final apresentou uma variedade de questões que abordavam aspectos relacionados ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, à suas formações, a conceitos e temáticas abordadas na atividade formativa, procedimentos utilizados (ambiente virtual utilizado, didática, currículo, materiais didáticos etc.), além de ser um espaço de escuta para os docentes avaliarem os participantes, se autoavaliarem e darem sua opinião sobre o processo formativo que foi desencadeado (materiais utilizados, proposição das tarefas, didática, uso da Plataforma Google Meet etc.). As perguntas foram organizadas, ao todo, em sete seções, subdivididas em outras seções, as quais foram respondidas por 37 professores. As sete seções foram: 1) Dados pessoais e informações iniciais sobre o curso; 2) Ambiente virtual da atividade de extensão – Google Classroom; 3) Didática; 4) Currículo e desenvolvimento das atividades propostas; 5) Material didático; 6) Avaliando os participantes; e 7) Autoavaliação.

O objetivo da atividade foi propiciar um momento de avaliação do percurso formativo e de autoavaliação para o docente, ampliando a sua capacidade de reflexão sobre os saberes construídos colaborativamente. A síntese das respostas de cada questão foi analisada separadamente, refletindo-se sobre o processo formativo desencadeado. Em alguns momentos, as respostas apresentadas subsidiaram outras análises.

4.2.3 As narrativas

Além do questionário, foram utilizadas também como instrumento formativo e investigativo as narrativas. Alguns pesquisadores (Galvão, 2005; Oliveira, 2011; Anunciato, 2023) declaram que os memoriais ou narrativas de formação têm se revelado como potentes instrumentos investigativos, sendo capazes de desvelar saberes implícitos, concepções, representações e crenças, ampliando as possibilidades de reflexão, de autocrítica, de autoconhecimento e de aprendizagem para o(a) professor(a). Souza (2006, p. 14) declara que essa prática tem a ver com o ato de tomar consciência “[...] das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras”. Tais conhecimentos, muitas vezes implícitos, inconscientes e opacizados pelo tempo, estão sedimentados no interior de cada indivíduo, vindo à tona por meio de nossos comportamentos, condutas e ações profissionais (Oliveira, 2011; Oliveira, *et al.*, 2016; Cunha,

1997; Galvão, 2005). Vale frisar a importância de disponibilizar um roteiro prévio ao participante, sendo esse registro fundamental para fomentar a elaboração de narrativas significativas.

Flores (2015) identificou um conjunto de elementos que influenciam a formação e a transformação das identidades dos professores, dentre elas, a identidade pré-ensino que se relaciona com “as imagens, as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o ser professor” (Flores, 2015, p. 140). Essa identidade pré-ensino é constituída, em boa parte, pelas experiências e modelos assimilados na nossa escolarização básica, sendo as narrativas um modo eficaz de fazer emergir elementos dessa identidade, a fim de discuti-los e problematizá-los, algo que pode gerar reflexões e alterações na prática pedagógica.

a) O Memorial de formação²²

O memorial de formação ou narrativa de formação se destaca por ser um potente instrumento reflexivo nos processos formativos docentes. Para Oliveira (2011, p. 295): “A narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação”. Sendo assim, diferentemente de outros tipos de narrativas, a linguagem utilizada é predominantemente narrativa, mas utiliza-se também a descrição e a argumentação. Além disso, noutros tipos de narrativas (no relato ou caso de ensino, por exemplo), são contadas experiências ou situações dilemáticas ocorridas no contexto de ensino, no memorial de formação, o professor é instigado a retomar fatos e experiências pessoais relativas a um processo formativo em que esteve inserido, podendo reconstruir e ressignificar as suas experiências e as implicações dela para a constituição do ser e do ser professor (Oliveira, 2011; Gatti *et al.*, 2019). Por isso mesmo, há uma carga emotiva mais intensa em jogo, há um processo intelectual se desenrolando, há a possibilidade de reelaborar modos de pensar e de agir na profissão. Obviamente, a análise e a discussão coletiva desses registros é algo que propicia, eventualmente, o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao final do segundo encontro, que ocorreu de modo síncrono, a pesquisadora explicou aos cursistas que parte da tarefa de casa consistia em escrever um memorial de formação na alfabetização por meio do qual retomasse-se as principais memórias com relação ao processo de alfabetização: onde você foi alfabetizado, por quem, quais eram os materiais utilizados, no contexto de quais práticas, se contou com auxílio da família na aprendizagem inicial da leitura

²²Um memorial de formação em alfabetização, produzido por um docente participante da proposta formativa, a título de exemplo, consta no Apêndice F, juntamente com o roteiro para auxiliar o docente na escrita.

e da escrita etc. Foi informado aos participantes que eles poderiam ler a narrativa produzida pela ministrante da Proposta Formativa, a título de exemplo.

Infelizmente alguns docentes, mesmo com algumas solicitações extras, não realizaram a atividade, mas a maioria conseguiu realizar o registro. No encontro seguinte, houve uma explanação, trazida por Izabela Anaja, sobre narrativas, enfocando-se na pertinência desse recurso como instrumento de pesquisa e de formação. A abordagem visou pôr em relevo a importância de os professores terem escrito sua primeira narrativa no curso, um memorial da sua alfabetização. Comentou-se com os professores que a experiência como alunos, segundo alguns autores (Tardif, 2014; Flores, 2015), influencia muito como profissionais do ensino. O acesso, durante muitos anos a modelos de escola, de professor, de práticas de ensino e de aprendizagem, as concepções de linguagem etc., constitui o nosso processo formativo inicial, o qual nos ajuda a construir crenças, representações, ideias e concepções sobre a docência que, muitas vezes, se cristalizam e são difíceis de serem modificados. Reforçamos que é necessário trazer à tona essas memórias, como um meio para refletir sobre todo esse processo formativo, a fim de ratificar ou de desconstruir os pilares que aprendemos. A partir disso, foram lidos alguns trechos das narrativas construídas, discutindo algumas dessas ideias, sentimentos, concepções etc., sinalizados nos textos.

A título de análise desses memoriais, o primeiro passo foi organizar todas as narrativas em um só documento. O segundo, selecionar, dentre esses textos, apenas os textos dos docentes concluintes. Na sequência, deu-se início a uma leitura flutuante de todo o material. Posteriormente, foi realizada uma leitura mais pormenorizada e, a partir disso, construiu-se um objetivo de análise voltado para a identificação de sujeitos, contextos e práticas que influenciaram o processo de alfabetização do professor. Numa nova leitura empreendida, sublinhou-se unidades de contexto marcantes nas narrativas, atreladas ao objetivo pré-estabelecido. Definiu-se como unidades de registro personagens ou acontecimentos, frases, excertos e parágrafos. Realizou-se o processo de decodificação, separando as unidades de contexto em cores distintas, de acordo com as seguintes categorias: a) Sujeito(s) responsável(is) por alfabetizar o indivíduo; b) Contexto em que foi alfabetizado o indivíduo (escola do campo ou urbana e se o processo ocorreu na pré-escola ou no Ensino Fundamental); c) Práticas pedagógicas privilegiadas, concepções subjacentes a essas práticas e influência(s) marcante(s) ou positiva(s) na área da docência. A partir dessa categorização inicial, emergiram outras categorias e subcategorias de análise:

a) Influências percebidas da escolarização para a construção de concepções sobre o ser professor e sobre os processos de ensino-aprendizagem: i) inspiração de professores na

escolarização inicial; ii) atividades lúdicas e atividades diversificadas; e iii) aspectos socioemocionais;

b) Relações entre alfabetização e letramento no processo de alfabetização: i) práticas pedagógicas na alfabetização; ii) relação entre alfabetização e letramento; e iii) a concepção de leitura.

A partir de então, percebeu-se que, por se tratar de 33 narrativas, algumas delas muito extensas, a organização dos dados em planilha facilitaria o trabalho e a contagem das ocorrências, para efeitos de codificação e de apresentação dos resultados. Reorganizaram-se então, desse modo, os dados, e procedeu-se à análise.

Em seguida, deu-se o levantamento de inferências e a busca por um quadro interpretativo dessas unidades de análise.

b) Os casos de ensino²³

Os casos de ensino, ou “estudos de caso”, também são um instrumento formativo e investigativo. Sendo um tipo de narrativa que expressa situações complexas, problemáticas e dilemas vivenciados pelos professores no cotidiano da sala de aula, bem como evidenciando modos de lidar com esses episódios (Oliveira, 2011). Apoiando-se nos estudos de Shulman, trata-se de eventos específicos, adequadamente documentados e descritos, nos quais são apresentados o contexto em que a situação ocorreu, bem como os pensamentos e sentimentos do docente envolvido. Eles ilustram a prática pedagógica e possibilitam a socialização dos recortes dessa prática a outros profissionais, os quais poderão analisá-la, discuti-la e aprender — não a partir de experiências, mas pensando sobre a experiência — (Mizukami, 2000), sendo uma unidade de análise que potencializa o processo de reflexão (Oliveira, 2011). Para Nono (2002, p. 20): “Casos de Ensino têm sido apontados como ferramentas de grande valor formativo e investigativo, de processos de desenvolvimento profissional docente”.

A partir de Shulman (2002), constata-se que essas narrativas de ensino fazem o professor mobilizar uma série de conhecimentos (conhecimento pedagógico geral, conhecimento específico e conhecimento pedagógico do conteúdo) para dar conta dos dilemas emergidos na prática docente, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico dos docentes e do seu PCK. Esses registros apresentam características comuns,

[...] têm um enredo — começo, meio e fim — e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num

²³Os 11 casos de ensino produzidos pelos professores, em grupo, constam no Apêndice G, com as respectivas análises e sugestões de intervenções e de mediações pedagógicas, apresentadas por outro grupo.

referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (Mizukami, 2000, p. 151).

Na atividade formativa, houve um momento para análise, discussão e elaboração coletiva de casos de ensino e de estratégias de intervenção a partir deles. Primeiro, leu-se e discutiu-se um caso de ensino. Ocorreu a divisão da turma em grupos para a elaboração de casos de ensino a partir de uma situação concreta vivenciada por um dos participantes do grupo, envolvendo um(a) aluno(a) com dificuldade na aprendizagem na lectoescrita. Após isso, deu-se, em outro momento, a análise coletiva dos 11 casos de ensino, construídos em equipes, apresentando-se a orientação para analisá-los. Alguns foram mais bem elaborados, outros foram mais simples e sucintos, mas foi muito válida a experiência com esse instrumento formativo. Organizou-se previamente a distribuição dos textos produzidos, de modo que cada grupo pudesse analisar o caso de ensino produzido por outro grupo. Compartilhou-se o documento contendo os *links* para os grupos acessarem as respectivas narrativas, clicando no *link* específico para cada um. Eles deveriam sair da reunião, ir para outra sala pelo Google Meet, ler o caso coletivamente, discutir e elencar pelo menos cinco estratégias, sobretudo didáticas, para ajudar a criança a avançar na sua aprendizagem. O grupo poderia utilizar o conhecimento da própria experiência, além de embasamento teórico de autores já conhecidos, ou poderia pesquisar textos na internet que pudessem dar maiores subsídios para discutir a situação-problema. As referências deveriam ser citadas. Cada grupo deveria voltar e apresentar a todos os participantes, por meio de um mediador, uma síntese da situação-problema apontada no caso de ensino, das intervenções já implementadas, se houvesse, e daquelas discutidas e elencadas pelo grupo.

Enfim, foram momentos muito produtivos que propiciaram ricas discussões e interações. No entanto, para efeitos analíticos, foram selecionados dois dentre os 11 casos de ensino produzidos pelos docentes.

Em termos de análise, na qualificação deste estudo, foi-se orientado a selecionar apenas um dos 11 casos de ensino produzidos, dados os limites do presente trabalho. Essa foi uma tarefa difícil, pois as produções eram todas muito significativas, devido ao contexto colaborativo e discursivo em que foram geradas. Selecionou-se a narrativa a partir dos critérios de pertinência e de relevância no âmbito dos objetivos da pesquisa. Foi realizada a leitura do texto, buscando os elementos marcantes que despontavam do mesmo. Em seguida, definiu-se que o objetivo da análise seria investigar as concepções implícitas nas manifestações verbais, bem como os conhecimentos profissionais que foram mobilizados e construídos no processo.

Com base nisso, decidiu-se que as unidades de registro seriam temáticas, enfocando-se, como unidades de contexto, frases, excertos e parágrafos marcantes no discurso, que evidenciam as concepções e os conhecimentos construídos. Foram elaboradas as subcategorias a seguir, com base em tal perspectiva: a) análise da estrutura e das concepções emergidas na produção do caso de ensino; e b) mobilização/construção e compartilhamento de conhecimentos teórico/práticos pelos docentes a partir da elaboração de intervenções para o caso de ensino. Uma nova leitura analítica do caso de ensino foi realizada a partir desses pressupostos. Após a seleção das unidades de contexto, deu-se o processo de análise e de levantamento de inferências fundamentadas nos requisitos prévios estipulados.

c) O relato de práticas pedagógicas²⁴

Um relato de práticas ou experiências pedagógicas é um texto narrativo e reflexivo que descreve, analisa e avalia uma experiência educativa real, conectando os conhecimentos teóricos com a ação prática do ensino-aprendizagem. Como elucida Shulman (1996, p. 209), “[...] a transformação de uma experiência em uma narrativa é, por si só, um ato de seleção e de reconceptualização”. Trata-se de teorizar a prática, colocando-a em termos mais gerais. O objetivo é registrar os resultados, as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e os aprendizados obtidos para aprimorar futuras intervenções pedagógicas e promover o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo (Gatti *et al.*, 2019).

O relato de experiências é um gênero textual que se insere no campo da narrativa (auto)biográfica, em que o professor torna a escrita como objeto de análise. Gatti *et al.* (2019, p. 185) acentua que, cada vez mais, as narrativas “[...] são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores [...]”, em contraposição às atividades formativas como práticas de adestramento ou dissociadas do contexto real vivenciado “no chão” das escolas e das salas de aula. O relato de experiências ou de práticas pedagógicas mobiliza conhecimentos oriundos da prática docente e da ação autoformativa docente, ação essa produzida pelo próprio ato de narrar e descrever sua experiência, ampliando a capacidade de análise crítica e de autocrítica do(s) autor(es) do texto. Souza (2006, p. 14) acrescenta que isso envolve a “dimensão da autoescuta”, processo esse que se adensa a partir de aspectos afetivos e cognitivos que paralelamente se vinculam.

²⁴Um relato de prática pedagógica, produzido por um professor participante, a título de exemplo, foi inserido no Apêndice H.

Ao descrever uma experiência formativa e investigativa com professores da Educação Básica na área de Educação Física, Luiz *et al.* (2016, p. 8), articulando um trabalho de parceria entre a universidade e docentes, enfocam a importância da narrativa (auto)biográfica para rememorar experiências e práticas pedagógicas, com o intuito de colocar o professor na centralidade da ação formativa. Para eles, “[...] as práticas colaborativas de formação produzem outras teorias, em um processo pautado na prática-teoria-prática”. Essa resignificação e construção de novas teorias é ainda mais potente nos processos formativos colaborativos, porque o professor tem a oportunidade de formar-se ao escrever, tematizando sua ação, e de colaborar com a formação dos seus pares ao socializar o conteúdo dessas narrativas. Shulman (1996) esclarece que, ao ler uma narrativa, relacionando-as com as próprias experiências, o escritor da narrativa promove, no leitor, outro tipo de seleção, pois pelo processo de identificação, de elaboração de categorias de análise, de abstração, uma narrativa sempre evoca outras narrativas. Ou seja, impele a reflexão e a construção de novos conhecimentos a partir dela.

Com base numa proposta da ação formativa que se desenvolveu na atividade, foi solicitado aos professores que redigissem relatos de experiências a partir de uma aula elaborada e executada por eles enfocando habilidades da BNCC. Dos 37 professores, 31 redigiram os relatos solicitados. Para a análise, após a leitura de todos os relatos, foram selecionados dois textos, levando-se em consideração a adequação às comandas de orientação da atividade: “Planejar e aplicar uma prática pedagógica criativa, com foco no alfabetizar letrando, a partir de uma (ou mais), habilidade(s) da BNCC” (p. 98-111)²⁵. Os docentes poderiam apresentar uma atividade trabalhada com uma turma inteira do ensino regular ou da Recomposição de Aprendizagem ou com um aluno ou grupo de alunos atendidos na Recuperação Contínua.

A partir dessa seleção prévia, foi realizada uma leitura com mais acuidade dos dois textos, buscando extrair das mensagens seus aspectos cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos, conceituais. Definiu-se que o objetivo da análise seria averiguar esses elementos nas narrativas. Na sequência, decidiu-se que as unidades de registro seriam frases, excertos e parágrafos de unidades de contexto, da qual emergiram unidades de registro, nesse caso, seriam palavras e temas. Nesse fluxo, procurou-se frases/excertos e parágrafos como unidades de contexto, demarcando com cores os aspectos distintos observados. Foram elaboradas quatro subcategorias de análise, indicando-se uma cor para cada uma delas: a) Aspectos cognitivos e didáticos marcantes; b) Aspectos subjetivos indicadores das emoções do professor; c) Aspectos

²⁵Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 maio 2026.

reveladores do conhecimento tácito e da expertise do professor como alfabetizador; e d) Índícios de reflexão sobre a prática a partir do ato de narrar. Outras leituras dos relatos foram realizadas, analisando e selecionando as ideias que convergem para as categorias elencadas. Após essa decodificação, procedeu-se ao levantamento de inferências e à interpretação preliminar.

4.2.4 Rede de conversações²⁶

Galvão (2005, p. 331) ressalta que poderão ser utilizados instrumentos diversos para coleta de dados, “desde que investigador e professores trabalhem em conjunto”. A autora cita o uso, por exemplo, “diários, observações diretas escritas, plantas de aula, princípios, figuras” etc.

No caso do presente estudo, foram objeto de análise as conversas, os comentários, as perguntas e outros apontamentos registrados via plataforma Google Classroom, via WhatsApp pessoal e via grupo do WhatsApp, bem como *chat* do Google Meet, participações orais nos encontros formativos que constam nas gravações dos vídeos via Google Meet, os quais evidenciam reflexões, inquietações, angústias, posicionamentos, enfim, registros interativos entre os docentes e a pesquisadora. Eles foram utilizados, em alguns momentos, para complementar a análise, e subsidiar outros instrumentos investigativos, para outras análises em curso, a partir de categorias ou subcategorias diversas previamente definidas. Em outras palavras, não foram categorizados diretamente, foram utilizados para complementar as categorias definidas a partir dos outros instrumentos.

Essa rede de conversações sobressaiu-se em discussões, análises e apontamentos diversos pelos grupos, em momentos muito significativos dentro da atividade formativa.

²⁶Excertos dessa rede de conversações foram disponibilizados no Apêndice I (mensagens via WhatsApp, via Google Classroom, mensagens no *chat* do Google Meet etc.).

5 ANÁLISE DOS DADOS: SUJEITOS, PROCESSOS COLABORATIVOS E CONSTRUÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Neste ponto, dada a diversidade e a gama de dados à disposição, foi necessário retomar os objetivos de pesquisa para direcionar o olhar investigativo para os dados e informações provenientes da Proposta Formativa.

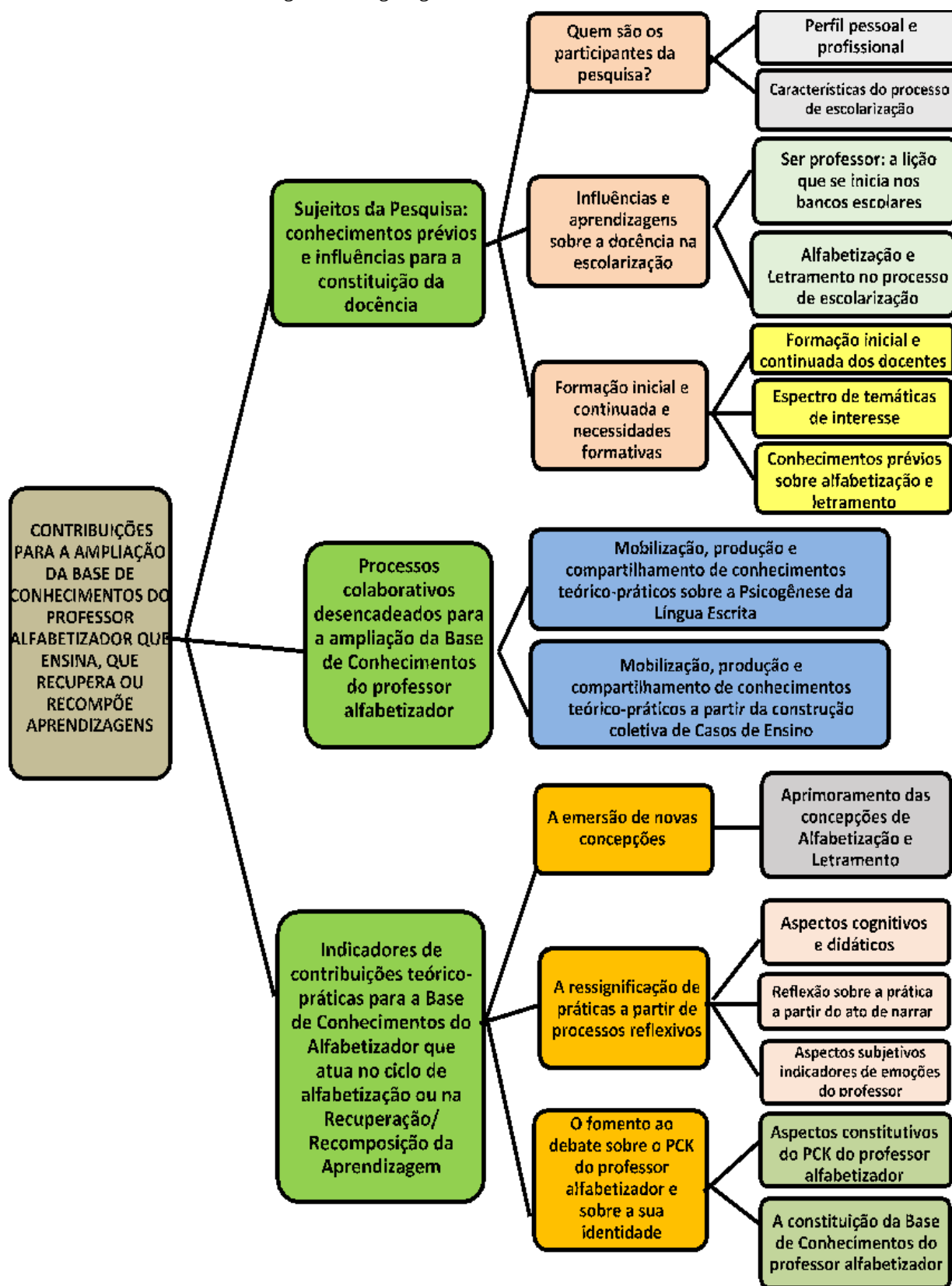
A partir dos objetivos forjados e da tese delineada — investigar a constituição do *corpus* de conhecimentos necessários para alfabetizar letrando, especialmente no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem —, emergiu uma ideia central que balizou a presente análise: possíveis contribuições da Proposta Formativa para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador que ensina, que recupera ou recompõe aprendizagens.

Essa ideia central desdobra-se em três direções ou eixos de análise: 1) Sujeitos da pesquisa: conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência; 2) Processos colaborativos desencadeados para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador; e 3) Indicadores de possíveis contribuições teórico-práticas para a Base de Conhecimentos de alfabetizador.

No **primeiro eixo**, procurou-se realizar a perfilação dos sujeitos da pesquisa, analisando como os processos de socialização familiar e de escolarização influenciaram a identidade profissional dos mesmos, quais as experiências de formação vivenciaram e quais demandas formativas indicaram no início do curso. No **segundo eixo**, focou-se nos processos colaborativos desenvolvidos com base na mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a partir dos casos de ensino. Já no **terceiro eixo**, procurou-se evidenciar o despontar de novas concepções entre os docentes, a ressignificação de práticas pedagógicas com base em processos reflexivos e debate sobre o PCK do professor alfabetizador e sobre a sua identidade profissional.

Desta forma, com base nos instrumentos de pesquisa previamente indicados, discutir-se-á esses eixos de análise e algumas categorias e subcategorias deles decorrentes, expostas por meio do organograma disponível na Figura 4.

Figura 4 – Organograma: eixos da análise de dados



Fonte: elaborado pela autora.

Abordará-se-á, na sequência, a análise dos dados no âmbito do primeiro eixo de análise: “Sujeitos da pesquisa: conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência na área”.

5.1 Sujeitos da pesquisa: conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência

Para investigar o primeiro eixo de análise, “Sujeitos da pesquisa: conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência”, realizar-se-á três movimentos analíticos a partir dos quais foram delineadas três categorias de análise: (I) “quem são os sujeitos da pesquisa?; (II) escolarização inicial: influências e aprendizagens sobre letramento e alfabetização; e (III) formação inicial e continuada e necessidades formativas.

Proceder-se-á à análise da primeira categoria: “(I) quem são os sujeitos da pesquisa?”, a partir da qual será realizada a análise sobre o perfil dos participantes, seus conhecimentos prévios e influências para a constituição da docência.

5.1.1 Quem são os participantes da pesquisa?

O propósito dessa categoria é apresentar a caracterização dos sujeitos de pesquisa, a fim de constituir e analisar seu perfil profissional. Nessa dimensão, lembra-se o que salienta Marcelo (2009), ao considerar que, na constituição do seu perfil e da sua identidade profissional, cada professor responde de maneira singular às características profissionais que lhe são exigidas, “desenvolvendo sua própria resposta ao contexto” (Marcelo, 2009, p. 114). Assim sendo, sua identidade profissional recebe influência de elementos pessoais, sociais e cognitivos, contribuindo para a sua percepção de “autoeficácia, motivação, compromisso, satisfação no trabalho” (Marcelo, 2009, p. 114), algo que afeta o seu desenvolvimento como um bom profissional do ensino. Com base nesses pressupostos, realizar-se-á o levantamento dos perfis dos professores participantes, analisando essa configuração.

a) Perfil pessoal e profissional

Com esse propósito, a partir de um universo de 36 respondentes (pois dois dos docentes concluintes se absteve de participar da pesquisa), constatou-se que, dos 36 participantes, 34 declararam ser do sexo feminino (94,4%) e dois (5,6%) declararam ser do sexo masculino.

Nenhum indicou a opção “outro”. Isso corrobora a tendência de o magistério ser, majoritariamente, constituído por mulheres. Segundo o Censo Escolar de 2022²⁷, divulgado em 2023, no Brasil, cerca de 80% dos professores que atuam na Educação Básica são mulheres, contrapondo-se a 20% de homens. A predominância feminina é mais acentuada na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e vai diminuindo no da escolaridade, invertendo-se, apenas, no Ensino Superior. Com relação à idade, 10 docentes indicaram ter entre 18 e 30 anos (27,8%); 14 docentes (38,9%) mencionaram ter entre 31 e 40 anos, sendo esse percentual prevalente em relação aos demais; oito professores (22,2%) afirmaram ter entre 41 e 50 anos, e, acima de 50 anos, quatro participantes (11,1). Observa-se a diversidade etária no grupo, algo que pode ser muito positivo no sentido do compartilhamento de ideias e saberes. Todavia, é preciso pontuar que o diálogo intergeracional, tão relevante nos processos formativos colaborativos, vai além das questões etárias, estando mais atrelado ao tempo de formação docente e de experiência na carreira (Lagoeiro; Anunciato, 2025). Essas autoras consideram que “[...] as aprendizagens vivenciadas por outros professores a longo da carreira são também derivadas das relações que estabelecem com outros profissionais, dentro e fora do ambiente escolar [...]” (Lagoeiro; Anunciato, 2025, p. 6), elas propiciam a ampliação dos processos reflexivos, onde os “saberes individuais podem ser transformados e reconstruídos coletivamente” (Lagoeiro; Anunciato, 2025, p. 8) pelas diversas pessoas que compõem esses encontros intergeracionais.

Marcelo (2009) ressalta que valorizar os profissionais mais velhos e buscar o diálogo com eles beneficia o desenvolvimento profissional docente. Sarti e Bueno (2017), investigando as relações intergeracionais estabelecidas entre professores iniciantes e professores experientes em situações de ensino, acentuam que, no processo de iniciação profissional e de uma socialização profissional mais ampla, a relação de parceria estabelecida com uma professora mais experiente possibilitou à estagiária identificar limites em suas ações, superar a visão de “prática pela prática”, proporcionando-lhe a ampliação de um conhecimento operatório imprescindível para o ensino. Para Lagoeiro e Anunciato (2025, p. 248), “[...] a construção de conhecimentos operatórios está ligada à vivência de situações empíricas, mas é potencializada por processos reflexivos sobre a ação, que permitam ao sujeito aprender com e sobre o próprio trabalho e de fato desenvolver-se profissionalmente”. Esses e outros estudos sobre o tema apontam para o fato de que as relações intergeracionais são um potente instrumento para a aprendizagem profissional.

²⁷Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 24 maio 2026.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, os resultados foram os seguintes:

Quadro 7 – Tempo de atuação no magistério

Opções	Respostas	Percentual
Há menos de 3 anos (iniciante)	7	19,4%
Entre 4 e 10 anos (iniciante)	14	38,9%
Entre 11 e 20 anos (experiente)	11	30,6%
Há mais de 21 anos (veterano)	4	11,1%

Fonte: elaborado pela autora.

Para a classificação dos professores, a partir do seu tempo de experiência profissional, baseou-se em Monteiro (2014). Observa-se que, somando-se os professores considerados iniciantes, com menos de três anos na profissão, àqueles iniciantes com entre quatro e 10 anos no Magistério, tem-se um total de 21 docentes. Lembrando que professores iniciantes ou principiantes são aqueles “[...] que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores” (Cruz; Farias; Habold, 2020, p. 4). Esse número considerável sinalizou que havia mais necessidade de enfocar os fundamentos de conhecimentos e práticas necessárias para a atuação na área de Recuperação/Recomposição de Aprendizagem com foco na alfabetização e no letramento. Masseto (2018) alerta para o fato de que há peculiaridades na Base de Conhecimentos do professor dependendo da etapa em que ele está, e sublinha: “O que sabe um professor iniciante é diferente dos conhecimentos construídos por um experiente, [...] destacando que se aprende, por exemplo, no início da carreira, geralmente de forma intensa e sem análises críticas e apuradas sobre o trabalho docente” (Masseto, 2018, p. 55). Quando se indagou o tempo de atuação do participante como alfabetizador, essa premissa foi reforçada:

Quadro 8 – Tempo de atuação como professor alfabetizador

Opções	Respostas	Percentual
Há menos de 3 anos (iniciantes)	19	52,8%
Entre 4 e 10 anos (iniciante)	12	33,3%
Entre 11 e 20 anos (experiente)	5	13,9%
Há mais de 21 anos (veterano)	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que 31 participantes têm menos de 10 anos de experiência como alfabetizador. Presume-se, a partir disso, que tais docentes estejam em processo de aprendizagem mais inicial em termos de alfabetização do que aqueles considerados experientes (cinco docentes). Talvez não tenham vivenciado políticas públicas tão diversas em termos de alfabetização, apesar das iniciativas públicas existentes na última década. Nesse caso, a parceria intergeracional torna-se ainda mais necessária. Por outro lado, ao pesquisar as histórias de vida de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas, Monteiro (2006) constatou que um dos fatores que contribuiu para o bom desempenho na profissão foi justamente o fato de as professoras pesquisadas terem lecionado em vários anos diferentes do Ensino Fundamental, antes de se sacramentarem como alfabetizadoras, inclusive atuando na gestão escolar e em outras áreas educativas. Segundo a autora, “[...] isso permitiu-lhes a percepção das necessidades específicas das crianças e dos pré-requisitos de todos os níveis” (Monteiro, 2006, p. 212).

No Brasil, uma pessoa é considerada jovem até os 29 anos de idade, de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/13 [Brasil, 2013b]). Essa faixa etária é dividida em três categorias: adolescentes-jovens: entre 15 e 17 anos; jovens-jovens: entre 18 e 24 anos e jovens adultos: entre 25 e 29 anos. Apesar de essa Lei não abranger a categoria de pessoas entre 30 e 40 anos, o senso comum (talvez com base em estudos pulverizados em áreas distintas) costuma considerar as pessoas nessa faixa etária como adultos jovens. Podemos observar, no caso dos participantes da pesquisa, que, ao se aglutinar os dois primeiros grupos etários (18-30 e 31-40), teremos um total de 24 professores (66,67%) que são considerados jovens adultos ou adultos jovens, estando os demais na fase adulta propriamente dita. Contudo, não se pode deixar de considerar que essas classificações são relativas, porque o ser jovem ou não ser jovem depende do contexto e da perspectiva. No crivo da análise, em se tratando de uma profissão desgastante como o Magistério, uma das mais estressantes da sociedade, de acordo com Flores (2015), anos a mais podem ser um fator de peso a mais que nas demais profissões. No geral, pôde-se perceber que o curso foi constituído por participantes de diversas unidades escolares do município (15 escolas), inclusive por professores que atuam em ambos os segmentos, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com relação à atuação docente, especificamente, no ano letivo de 2024, o resultado foi o seguinte:

Quadro 9 – Turma/ano em que o docente atua no ano letivo da Proposta Formativa (2024)

Atuação(a) docente neste ano letivo	Respostas	Percentual	Ano em que leciona
Atuo no ensino regular (1º ao 5º ano)	27	75%	1º ano: 8 2º ano: 5 3º ano: 8 4º ano: 5

			5º ano: 3
Atuo com turma de Recomposição de Aprendizagem	4	13,9%	---
Não estou atuando esse ano, mas já atuei e desejo realizar o curso.	5	13,9%	---

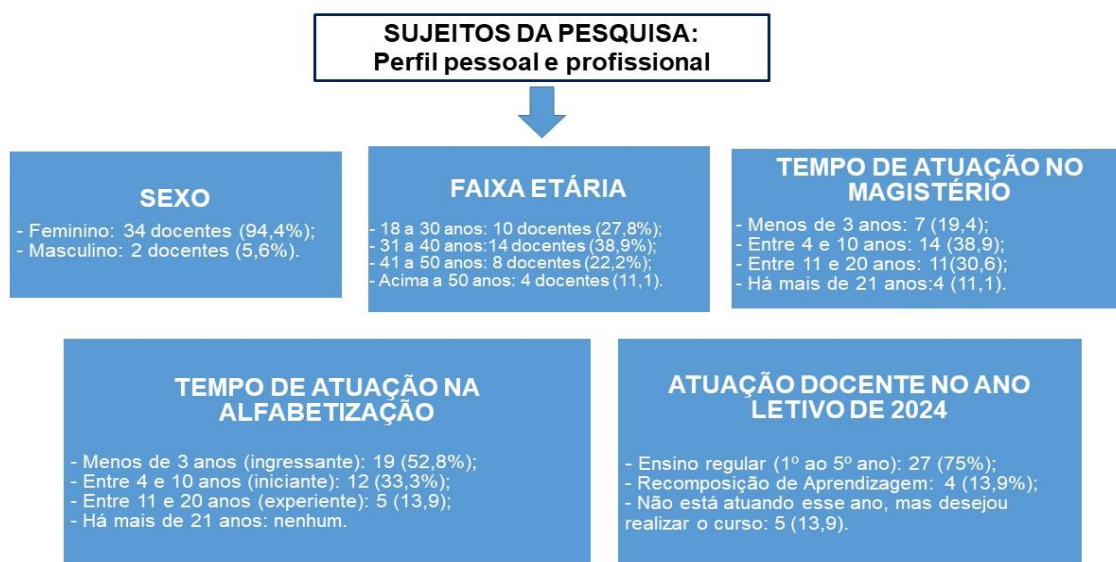
Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os dados, há um professor que atua na gestão e outro que está com uma turma multisseriada, lecionando para o primeiro e segundo ano, concomitantemente. Há três docentes que, inicialmente²⁸, indicaram ter acúmulo de cargo, trabalhando nos dois períodos: um que atua com turma de Recomposição da Aprendizagem/terceiro ano; outro com turmas de quarto/quinto ano; outro, por sua vez, com primeiro e terceiro ano. Esse dado é importante principalmente porque sabemos que a sobrecarga do professor atuando em dois períodos é muito maior. Por outro lado, tais dados indicam que, apesar de a temática do curso focar a área de Recomposição da Aprendizagem, nota-se que os professores do regular apresentaram maior interesse em participar. Mas existia uma hipótese inicial, por parte da pesquisadora, de que seria ao contrário, de que poderia haver uma procura maior pela Proposta Formativa por parte dos profissionais da Recomposição da Aprendizagem, devido à necessidade de um maior preparo para uma demanda tão desafiadora que é Recompôr/Recuperar Aprendizagens na área de alfabetização. Contudo, essa hipótese não se confirmou: 75% dos participantes atuam no ensino regular. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de os professores do ensino regular demonstrarem maior preocupação pela área de alfabetização e letramento — dada a sua relevância. Há também a questão da pouca experiência que muitos deles têm na área, visto que mais da metade deles (52,8%) têm menos de três anos de atuação com alfabetização. Talvez tenha sido também pelo fato de os professores atuantes na Recomposição da Aprendizagem do município, todos com contrato temporário, não terem a motivação da evolução funcional, como é o caso dos professores efetivos que atuam no regular, pois estes poderão utilizar o certificado, emitido pela Proposta Formativa, para essa finalidade. Isso é algo preocupante, uma vez que boa parte desses professores parece não ter experiência específica com a Recuperação/Recomposição de Aprendizagens e com a alfabetização, além de ter condições vulneráveis de trabalho, pelo fato de lidar com uma demanda ainda em processo de construção e consolidação curricular (orientações teóricas e materiais didático-metodológicos específicos etc.), seja no contexto municipal, seja em outros contextos.

²⁸No contexto do município em que a Pesquisa foi desenvolvida, a maioria dos professores têm acúmulo de cargo; alguns atuam em um período como professor efetivo e iniciam o ano com apenas uma turma, mas ao longo do ano, ao participarem das Atribuições, acabam sendo contratados para atuar em outra turma, se não conseguiram acumular logo nas primeiras chamadas do processo de Atribuição de Classes e Aulas.

Dentre aqueles que pontuaram que não estão dando aulas no referido ano letivo, acredita-se que alguns são professores não efetivos que estejam esperando as próximas atribuições para pegar aulas. Observa-se que quatro deles acabaram assumindo salas de aula posteriormente neste mesmo ano letivo.

Figura 5 – Perfilção dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Em termos de tempo de atuação na alfabetização, 86% dos participantes têm até 10 anos de atuação especificamente com essa área. Poderiam esses professores serem considerados também “iniciantes” em termos de alfabetização? Considerando a complexidade dos conteúdos do tópico “Alguns elementos imprescindíveis à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador”, discutidos na Seção 4 deste estudo, sim. Isso é algo significativo no sentido da necessidade de atividades formativas em uma perspectiva de colaboração, em que os professores menos experientes possam aprender com a *expertise* de professores alfabetizadores por meio dos diálogos intergeracionais, ouvindo sobre os conhecimentos, as concepções, as práticas, os *modus operandi* e os *habitus* dos seus parceiros, num processo autoperceptivo e de trocas mútuas. Por outro lado, é importante salientar que esses profissionais mais gabaritados na profissão e no terreno da alfabetização também podem aprender com os profissionais mais jovens (na idade e na carreira, muitas vezes) por meio das trocas de experiências e de vivências. Talvez aspectos contextuais diferenciados de formação (em termos de inovação) e um domínio mais amplo das tecnologias podem ser exemplos de elementos que o professor mais jovem, e, às vezes, menos experiente, pode acrescentar nessa relação de partilha e crescimento

profissional. Isso pode agregar novas experiências e novas perspectivas para o professor mais experiente ou já veterano.

Outros pontos relevantes sobre a perfilação dos participantes da pesquisa podem ser considerados: **as características do processo de escolarização**. Partindo da análise dos memoriais de formação na alfabetização (redigidos por 33, dos 38 dos concluintes do curso), realizou-se um levantamento das características do processo de escolarização dos sujeitos, algo que também irá colaborar para a compreensão do perfil dos mesmos. Verifica-se que os processos de escolarização influenciam fortemente nossa formação profissional, contribuindo para a construção da identidade profissional (Shulman, 1987; Grossman, 1990; André, 2010; Tardif, 2014; Gatti *et al.*, 2019). Sob essa premissa, emergiram três características marcantes dos processos de escolarização relatados pelos professores: i) a maioria conviveu em um contexto de ensino tradicional no início da escolarização; ii) alguns docentes relatam o fato de terem ingressado no Ensino Fundamental sem passar pela Educação Infantil; e iii) na maioria dos relatos, o apoio da família sobressai como fundamental no processo inicial de escolarização.

1) A maioria conviveu em um contexto de ensino tradicional no início da escolarização

Como afirma Monteiro (2006, p. 74): “O impacto com a natureza das experiências e práticas inerentes à vida escolar direciona as educadoras [ou educadores] para a docência, para a realização de modelos de ensino e práticas educativas vividos, enquanto alunas [ou alunos], ou para a sua refutação [...]”, pondo em jogo os modos como nos apropriamos da realidade social e pedagógica ao longo da trajetória escolar.

Nas narrativas apresentadas, a maioria dos professores (num total de 25) indicou que conviveu com práticas pedagógicas inseridas numa perspectiva tradicional de ensino (pressupõe-se com teor empirista, comportamentalista), como relata-se a seguir: “Como esquecer dos exercícios de coordenação motora fina: chavinhas, bolinhas, serra-serra, depois cobrir pontilhados com movimentos de coordenação para, em seguida, cobrir os pontilhados das letras do alfabeto?” (P27). Ou, como enfocado por outra docente: “Meu colégio era muito tradicional e rígido, utilizava livros didáticos com a mesma metodologia da apostila Caminho Suave, decorávamos as sílabas e aprendemos letra cursiva desde o início da alfabetização, lembro de realizar muitos ditados e tarefas” (P26). São mencionadas práticas pedagógicas tradicionais no âmbito de outros componentes curriculares também, não só em relação à língua portuguesa.

Na maior parte dos registros, são apontadas práticas recorrentes, como a ênfase em processos de memorização mecânica e o apelo à repetição, a falta de liberdade para o aluno

falar ou questionar, o uso de listas como principal (e, às vezes, único) gênero textual trabalhado etc. Além disso, o uso de famílias silábicas era a principal forma de iniciação dos processos de alfabetização, como esclarece P17: “Lembro-me distintamente das famílias silábicas, aquelas pequenas agrupações de letras que pareciam enigmas a serem decifrados. Era fascinante ver como essas sílabas se uniam para formar palavras, abrindo um mundo completamente novo diante dos meus olhos curiosos”.

Essa realidade é ratificada ainda por meio do trecho exposto a seguir:

O método era tradicional, a cartilha Caminho Suave, posteriormente, o livro. Era bem ilustrada, seguia os padrões da ordem alfabética e silábica, e se investia muito na leitura decoreba e cópia. A fase inicial era os exercícios de coordenação fina, depois as vogais e posteriormente as consoantes (P12, Memorial de Formação da Alfabetização, 2024).

Alguns docentes, como a professora P09, mencionaram que se recordam do fato de o professor utilizar para dar aulas um caderno com atividades coladas, o qual seguia rigorosamente em todos os anos em que ministrasse aulas. Isso era algo que ocorria com frequência numa perspectiva mais tradicional, onde o professor “[...] não desfrutava de certa autonomia e conhecimento para criar e adaptar o currículo de acordo com cada contexto em que atuava [...]” (P06). Essa realidade contextual é observada por P24 em seu relato sobre uma professora marcante na sua infância, “[...] a professora Marilena Balieiro, brava até, a concepção de ensino era tradicional, acredito eu por conta das condições de formações e experiências dos professores”. P24 pondera sobre o ser professor assertivamente, atrelando a identidade profissional docente a aspectos circunstanciais, contextuais e situados “[...] por conta das condições de formações e experiências dos professores”.

Como viu-se, a aprendizagem profissional de um professor inicia-se quando ele ainda está em processo de escolarização básica, na qualidade de aluno. Ele desenvolve competências e saberes que antecedem o início da prática docente formal nas suas socializações. Essas aprendizagens moldam o professor, influenciam as crenças e os conhecimentos que ele carrega e o mobilizam a se tornar docente. Enquanto alunos, temos acesso a modelos de escola, de professor, de aluno, de práticas pedagógicas, enfim, a uma cultura escolar que trará implicações sobre a constituição da nossa identidade profissional (Tardif, 2014; Gatti *et al.*, 2019).

2) Alguns docentes relatam o fato de terem ingressado no Ensino Fundamental sem passar pela Educação Infantil

Hoje sabemos que a Educação Infantil apresenta um papel de grande relevância no desenvolvimento global das crianças, biopsicossocial. Segundo as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), formalizadas pela Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (Brasil, 2009), há a indissociabilidade entre educar e cuidar, tendo como eixos estruturantes as brincadeiras e interações. Já a BNCC defende que “a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (p. 36)²⁹. A valorização desse segmento, em nosso país, infelizmente, é bem recente, data das últimas décadas. No entanto, alguns docentes (num total de seis), no presente estudo, indicaram que não passaram pela Educação Infantil anteriormente ao ingresso na primeira série: “Minha alfabetização se deu aos 7 anos de idade, numa escola rural, de classe multisseriada [...] Naquela época não havia a [etapa da] Educação Infantil. O aluno já iniciava seus estudos na 1ª série do primário” (P12); “Foi no ano de 1987 que iniciei, naquela época, a 1ª série [...]” (P08). Outros dois docentes relatam que apenas cursaram a pré-escola, como indicado nos relatos a seguir: “Minha jornada de alfabetização teve início quando ingressei na escola aos 5 anos, no pré-escolar” (P36); “Meu processo de alfabetização começou por volta dos anos de 1997, quando eu tinha aproximadamente 5 anos de idade” (P14).

Ainda segundo as DCNEI, a Educação Infantil não tem como objetivo preparar para o Ensino Fundamental, mas garantir um desenvolvimento integral da criança por meio de experiências lúdicas e interativas, onde o brincar e o cuidar são elementos indissociáveis. Sabe-se que os processos educativos propiciados pela Educação Infantil, se bem delineados e efetivados, são um aporte significativo para o desenvolvimento da criança. É claro que esse é um fator importante, mas não é determinante para o desenvolvimento do estudante no Ensino Fundamental, especialmente se a pessoa teve uma infância enriquecida por afeto, cuidado, brincadeiras e boas relações com os seus pares, como alguns docentes relatam. Porém, o fato de muitos professores não terem passado por essa fase ou por essas vivências talvez os tenha privado de experiências lúdicas, interativas e diversificadas que, eventualmente, podem ter influenciado a si como pessoa e como futuro professor e como alfabetizado.

3) Na maioria dos relatos, o apoio da família sobressai como fundamental no processo inicial de escolarização

Ao discutir o capital cultural das famílias dos estudantes dos cursos de Licenciatura, sobretudo os de Pedagogia, com base nos dados do questionário do estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), de 2005 a 2014, Gatti *et al.* (2019) afirma que “[...] a grande maioria dos docentes da educação básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior”.

²⁹Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 maio 2026.

Mesmo não tendo um capital cultural elevado, a contribuição da família para a aprendizagem da criança é muito significativa. A maioria dos docentes participantes deste estudo (num total de 19) frisou a importância do apoio familiar no processo inicial de escolarização, reforçando o fato de que ingressaram na escola já sabendo ler ou escrever ou que pontuaram que o apoio da família no processo de alfabetização foi fundamental para o sucesso na aprendizagem. Um professor corroborou essa premissa, ao afirmar: “[...] então a minha mãe, mesmo antes de eu entrar na primeira série, começou a me ensinar em casa, primeiramente as letras do alfabeto, depois as sílabas e ir juntando as sílabas para formar as palavras” (P09).

Essa professora, assim como outras, menciona que quando ingressou na antiga primeira série já sabia ler e escrever. Outra docente registra experiências negativas vivenciadas no contexto escolar, salientando, contudo, que o apoio obtido no contexto familiar foi essencial para a superação das suas dificuldades ao alfabetizar-se:

Hoje acredito que minha família e meus irmãos me ajudaram muito no processo de alfabetização, pois brincávamos muito, éramos muito livres, passávamos o dia inteiro no quintal e na rua fazendo todo tipo de brincadeiras e em várias dessas brincadeiras brincávamos de escrever, ler, recitar poeminhas, parlendas, inventar histórias, cantigas e brincadeiras que envolviam números como: amarelinha, pique esconde... enfim, tudo que não tínhamos na escola fazíamos em casa e minha mãe adorava contar história e causos durante a noite (P06 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Outros professores também acentuaram o fato de terem iniciado o processo de alfabetização no contexto familiar, destacando que ao adentrar numa instituição escolar já estavam alfabetizados. P24 e P21 destacaram essa realidade. Outra docente (P38) ressaltou: “Tudo começou em casa, aos cinco anos, quando minha mãe assumiu o papel de guia nessa jornada”. Ao salientar a importância da sua família para o seu desenvolvimento no processo de alfabetização e de sua formação como leitor, P21 declarou:

Não tive dificuldades em me alfabetizar, porém a minha família na época me considerava menos que minhas irmãs na aprendizagem, já que estas aprenderam a ler sozinhas gibis, com 6 anos. Meu pai sempre comprou muitos gibis para nós...líamos muito nos finais de semana. Éramos uma família de leitores (P21 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Chamou a atenção o relato de duas professoras (P04 e P05) que, por morarem em áreas de assentamento de reforma agrária na infância, enfrentaram problemas no período inicial de escolarização devido a alguns motivos específicos: uma delas teve a matrícula negada por não possuir endereço fixo; a distância entre a localidade em que “residiam” e a escola urbana em que foram matriculadas dificultava o acesso à escola; a escola urbana não era adequada para

atender às especificidades dos alunos do assentamento, os quais, muitas vezes, sofriam com discriminação e com a falta de acolhimento por parte de professores e de colegas de escola.

Num outro relato, também sobressai a importância de um ambiente alfabetizador propiciado pela família para o sucesso acadêmico do docente enquanto aluno, mesmo quando os seus pais não apresentavam um grau de escolaridade mais elevado:

Minha educação indireta com a escrita e com a leitura foi muito boa, pois sempre estive em torno de jornais, revistas, programas de TV, mesmo que meus pais tivessem poucos estudos, sempre fizeram com que eu tivesse oportunidades de vivenciar a escrita e sempre me apoiaram nos estudos (P29 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

A partir disso, é possível concluir que a aprendizagem do aluno (e do professor que ele se tornará) também é influenciada pelos processos não formais de educação, obtidos na comunidade e no seio familiar. Por isso, Perrenoud (2000), ao discutir o que ele chama de dez novas competências para ensinar, acentua a competência de “informar e envolver os pais”. Parece, a princípio, que se trata de uma incumbência a mais para a sobrecarga de trabalho do professor, mas, na verdade, é uma competência estratégica a ser desenvolvida que pode subsidiar muito a docência, além de colaborar para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Tão importante que deveria ter mais enfoque para ela nos processos formativos. O autor aponta a necessidade de superar desconfianças, rivalidades, os preconceitos, as suspeitas e as críticas, para expandir o diálogo, já que “a colaboração [entre a família e a escola] é não somente possível, mas fecunda” (Perrenoud, 2000, p. 111). Ademais, acrescenta ele, sendo os professores os profissionais nessa relação, cabe a eles assumir a iniciativa na busca de desenvolver e manter o diálogo, envolvendo os familiares na construção dos saberes pelos alunos.

Quadro 10 – Caracterização dos processos de escolarização dos sujeitos da pesquisa

a) Características do processo de escolarização (33 amostras)	Quant. de docentes
i) A maioria conviveu em um contexto de ensino tradicional no início da escolarização.	25
ii) Alguns docentes relatam o fato de terem ingressado no Ensino Fundamental sem passar pela Educação Infantil.	6
iii) Na maioria dos relatos, o apoio da família sobressai como fundamental no processo inicial de escolarização.	19

Fonte: elaborado pela autora.

Acerca do processo de escolarização dos sujeitos, infere-se que a maioria absoluta conviveu em um contexto de ensino tradicional, sendo alfabetizados também, predominantemente, a partir de métodos tradicionais de cunho empirista e comportamentalista. Essas concepções e práticas, como vimos, se impregnam em nosso acervo de representações, de modos de pensar, sentir e fazer a docência, dificultando, mas não impossibilitando, uma possível desconstrução. Processos formativos que tragam à tona essas memórias, essas crenças e representações, problematizando-as e elucidando seus meandros, são potencialmente significativos.

5.1.2 Influências e aprendizagens sobre a docência na escolarização

Nesse ponto da discussão, investigar-se-á as influências e aprendizagens sobre a docência no processo de escolarização inicial dos docentes e as noções apreendidas acerca do letramento e alfabetização. A análise seguirá a partir de duas direções: a) ser professor: a lição que se inicia nos bancos escolares; e b) alfabetização e letramento no processo de escolarização inicial.

a) Ser professor: a lição que se inicia nos bancos escolares

É sabido que a decisão de ser e estar na profissão docente, muitas vezes, ocorre por influências positivas (e até pelas negativas) que recebemos ao longo do processo de escolarização inicial. A construção sobre concepções do que é ser um professor se inicia desde a nossa história como alunos, nos bancos escolares. A categorização dos dados evidenciou isso, de modo que, com base nela, emergiram três subcategorias de análise: i) muitos professores escolheram a profissão devido à inspiração de seus professores na infância; ii) o uso de atividades lúdicas e atividades diversificadas parece ter marcado a infância de muitos professores; e iii) aspectos socioemocionais sobressaem como influenciadores fundamentais na escolarização inicial dos docentes.

i) Muitos professores escolheram a profissão devido à inspiração de seus professores na infância

Gatti *et al.* (2019), ao cotejar dados dos cursos de Licenciatura fornecidos pelo questionário do estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das edições de 2005 e 2014, constatou que houve um aumento expressivo no número de estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia, de 39.359 (28,7%), para 111.863 (46,2%). As autoras afirmam que isso ocorreu a despeito da baixa atratividade da carreira docente, sendo um fenômeno que foi impulsionado, principalmente, pelas políticas afirmativas e pelos “[...]”

subsídios públicos à expansão de vagas nas instituições privadas, por meio do FIES e do Prouni” (Gatti *et al.*, 2019, p. 143). Isso favoreceu o acesso ao Ensino Superior, notadamente aos cursos de Licenciatura, popularizando-os. Não obstante essas condições objetivas de acesso à formação para o Magistério, existem outros critérios que influenciam a escolha dessa profissão.

Evidencia-se, por meio dos memoriais formativos construídos no curso, que a maioria dos docentes (18, no total) optaram pela carreira docente, pelo curso de Pedagogia ou por cursos de Licenciatura, possivelmente impulsionados pelo contato positivo com profissionais que marcaram sua trajetória estudantil, “[...] lembro perfeitamente da minha professora Ana, ela era meio rigorosa e amava sua profissão (dava pra sentir)” (P15). Outras docentes, nessa mesma direção, relataram o seguinte:

Tive professoras muito especiais [...]. Acredito que todas elas me influenciaram a querer ser professora, desde bem pequena eu brincava de escolinha dando aula para meus irmãos e minhas bonecas, tive lousas de vários tamanhos que foram acompanhando meu crescimento, era meu brinquedo preferido (P27 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Minhas memórias sobre alfabetização são adoráveis...Iniciei na primeira série com a Dona Sílvia, professora que não media esforços para atender todos os alunos, com excelência e carinho. Me recordo que sempre entendia o proposto na cartilha, Caminho Suave. Professora adorável que amava muito o que fazia...apesar de eu ter apenas 6 anos, consegui me alfabetizar (P21 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

O *blog* Porvir³⁰ lançou nas redes sociais uma campanha intitulada “Meu Professor Inspirador”, solicitando às pessoas que registrassem histórias de professores que foram inspirados por outros professores, que se encantaram com posturas e práticas dos seus antigos mestres, os quais foram marcantes para eles na escolha do Magistério como carreira profissional e na constituição da sua profissionalidade. Os resultados foram sete depoimentos emocionantes que ratificam a importância dos professores com notória *expertise* para influenciar novas gerações de professores e de outros profissionais a terem um alto desempenho em suas carreiras; é uma evidência de que amor e o comprometimento ético com a docência é ensinável, replicável e pode ser aprendido.

A docente P19, por sua vez, ratifica essa ideia ao afirmar: “Tive uma professora de alfabetização maravilhosa, Dona Marisa, naquele momento não tinha a obrigatoriedade da Educação Infantil, mas ela conseguiu suprir as dificuldades” (P19). Ela refere-se também a

³⁰Disponível em: <https://porvir.org/professores-contam-quem-foram-os-mestres-inspiraram-suas-trajetorias/>. Acesso em: 26 maio 2026.

outra professora, numa residência onde teve que trabalhar realizando serviços domésticos, reconhecendo que essa pessoa também marcou o seu processo de alfabetização,

[...] conheci uma das pessoas mais importantes e essenciais na minha escolha profissional. Dona Lucy, uma professora aposentada que me ensinava a arte de limpar bem uma casa, mas também a arte do saber ler e escrever. Eu era uma das únicas alunas da sala que jamais deixava de levar as chamadas “tarefas”, sempre com muito êxito, limpeza, e acima de tudo na ponta da língua. Tenho muito o que agradecer a essas duas mulheres em minha vida, que me impulsionaram nessa profissão, que hoje abraço. Dona Marisa, minha professora do primeiro ano era bastante severa e amorosa, com uma didática maravilhosa e eficaz. Saí do primeiro ano sabendo ler e escrever, diferentemente do que acontece hoje em que vemos crianças no quarto ano que ainda não adquiriram o letramento e a alfabetização (P19 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Infelizmente, há ainda relatos que indicam que houve influências negativas, como reflete P06: “Eu sempre brincava de professora, porém quando eu representava esse papel, sempre me personificava em uma professora boa com meus alunos e desejava ser tratada do mesmo jeito na escola”. Isso indica que, muitas vezes, opta-se pela profissão a despeito das experiências e influência negativas e também visando à superação desses modelos negativos por meio de condutas diferentes. Essas situações implicam também em nossa visão do que é ser professor e refletem a capacidade de autossuperação e de resiliência, apresentada por alguns profissionais do Magistério.

Enfim, é possível inferir que, mesmo sendo uma expressão holística e difusa, a narrativa permite um movimento introspectivo que se volta para a coletividade, para a nossa relação com os outros, para outras experiências que dialogam com a nossa, representa um modo peculiar de apreensão da realidade, onde processos reflexivos são desvelados, possibilitando novas formas de conceber e construir essa mesma realidade e planejar o futuro (Galvão, 2005; Anunciato, 2023).

ii) O uso de atividades lúdicas e atividades diversificadas parece ter marcado a infância de muitos professores

Muitos professores (12, no total), por meio de suas narrativas, salientaram a importância que os processos dinâmicos e lúdicos tiveram nas suas formações acadêmicas, enquanto alunos, corroborando o uso da ludicidade como um grande potencializador das suas aprendizagens. Surgiram várias menções relativas ao uso de métodos lúdicos, atividades interativas, jogos, bingos, músicas, uso de *slides*, brincadeiras, rimas, apresentação de teatro, participação em projetos etc., como elementos que propiciaram momentos marcantes na escolarização e contribuíram para a aprendizagem. Vale ressaltar o relato de uma professora mencionando o fato de “colher flores no campo para presentear as mães” (P12), uma prática pedagógica

simples, mas diferenciada, capaz de mobilizar os alunos em torno da construção de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais. Infere-se que a ludicidade e a diversão podem ser potencializadas apenas com um pouco de imaginação e criatividade.

Vale acrescentar outro exemplo:

A figura da Professora Eliana, com seu comprometimento e criatividade, tornou-se um farol de inspiração durante aquele ano. Sua abordagem pedagógica não se limitava aos métodos tradicionais; ela usava jogos, variedade de textos e atividades diversificadas para nos envolver completamente no processo de aprendizagem (P38 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Ainda no registro de outra docente, é possível concluir essa mesma premissa: “Uma das minhas primeiras lembranças desse período é da minha professora, Iza, [...] ela utilizava métodos lúdicos e materiais didáticos que despertavam meu interesse e curiosidade pela linguagem escrita” (P14). Outra docente segue a mesma linha de raciocínio ao narrar:

Naquela época, as atividades de aprendizado eram envolventes e lúdicas, recheadas de brincadeiras que tornavam o processo de alfabetização uma aventura divertida. Lembro-me com carinho dos jogos com letras, das músicas animadas e das rimas que faziam parte do nosso dia a dia na escola (P36 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Outro ponto reflexivo sobre isso é que algumas das menções dos professores evidenciam práticas que ocorreram em um contexto tradicional de ensino, onde atividades lúdicas e divertidas foram propostas, contribuindo para o engajamento das crianças e para despertar o interesse no processo de ensino que estava sendo desencadeado.

É importante destacar aqui que a aprendizagem da lectoescrita é algo muito desafiador para a criança. Diante disso, processos lúdicos, interativos, agregados a uma metodologia diversificada, favorecem a superação dos possíveis entraves surgidos no decorrer do aprendizado. Com base nos estudos da Neurociência, vimos que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser potencializada por processos didáticos diversos, interativos, que primam por utilizar diversas formas de representação do conteúdo para a criança, estimulando o seu cérebro multisensorialmente, a fim de contemplar os vários meios de aprender que os alunos podem apresentar (Nunes; Madureira, 2015; Cosenza; Guerra, 2011). O trabalho a partir do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) se apresenta nessa perspectiva, para ajudar os professores a “planificar aulas mais flexíveis, desenvolver estratégias e construir andaimes” (Nunes; Madureira, 2015), aumentando a participação e o envolvimento dos alunos na aula e a possibilidade de um ensino mais inclusivo para todos. Isso é muito válido, principalmente se tratando do trabalho com Recomposição e Recuperação de aprendizagem.

iii) Aspectos socioemocionais sobressaem como influenciadores fundamentais na escolarização inicial dos docentes

Evidencia-se o quanto narrar esses fatos trazem à tona não só aspectos intelectuais, mas emocionais dos professores. Há uma carga emotiva acentuada em muito dos relatos, tais como: “Ao falar em alfabetização, me vem logo à boca um gosto enorme de saudade” (P35); “Lembro da minha querida professora dona Terezinha, [...] nutro carinho por ela até hoje, apesar de já ter falecido quando eu tinha entre 12 e 13 anos (P27).

Mizukami *et al.* (2010) esclarece que, por muito tempo, as emoções do professor não foram consideradas no contexto dos processos formativos, algo que vem se alterando gradativamente nos últimos anos. Evidencia-se que os aspectos relacionais e afetivos contribuem para a criação de boas memórias no aprendizado, especialmente da lectoescrita; tal realidade é percebida nos relatos de 18 docentes: eles frisam, por parte dos seus “mestres”, a importância da postura de acolhimento, do jeito de tratar com os alunos, do [adequado] tom da voz, dos *feedbacks* atenciosos etc., que são elementos que parecem ter influenciado a aprendizagem de vários dos docentes cursistas. Isso é ratificado pelas palavras de estudiosos:

A Neurociência, por meio de estudos de neuroimagem, tem esclarecido as bases neurais dessa associação entre emoção e cognição mostrando, por exemplo, as conexões recíprocas entre as áreas cerebrais que processam emoções e as que processam memória de trabalho e tomada de decisão (Amaral; Guerra, 2020, p. 45).

Tal assertiva é muito válida do ponto de vista dos processos formativos que envolvem a constituição da docência, como sustenta Flores (2015). No contexto deste estudo, é possível pressupor isso ainda a partir de outros relatos, como de P32: “[...] recordo que a professora me acolheu com muito carinho e na lousa fazia da letra ‘A’ uma menina e da letra ‘O’ um menino, para representar a quantidade de crianças, achava aquilo um máximo [...]”, ou o relato dessa outra docente: “Tive uma professora, considerada por mim, a melhor professora que já havia conhecido, chamava Patrícia. Era inteligentíssima, sensível e sabia cativar os alunos [...]” (P28), ou, ainda: “A minha professora da primeira série chamava-se Dona Célia, um anjo. Como eu gostava dela. Ela ensinava com muito amor, e esse era o diferencial dela. Ela tinha a vocação de ser professora, e desde então, eu quis ser professora também” (P02).

Outra docente também salientou, em suas memórias:

Mas eu gostava mesmo era do fim do bimestre, mesmo não sabendo bem o que era nesta hora recebíamos uma pastinha com todas as nossas atividades agregadas a uns ‘Parabéns!’, ‘Excelente!’, ‘Muito bom!’, essas atividades representavam todo meu desempenho nas atividades de escrita e leitura; e eu fazia questão de mostrá-las a qualquer pessoa que viesse à minha casa, de uma amiga de minha mãe até aos amigos caminhoneiros de meu pai (P35 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Isso demonstra como a validação do professor e a avaliação formativa são sempre algo que apresenta reflexos emocionais positivos no desempenho do aluno. Essa validação também é importante diante dos erros que o aluno comete, momento salutar em que o professor pode utilizar o erro como via para uma nova possibilidade de aprendizado, como sugere Ferreira (2018).

Enfim, os aspectos emocionais parecem ter mais relevância para a aprendizagem do que os aspectos didáticos e metodológicos, reforçando o que ressaltam alguns autores (Day, 2014; Marcelo, 2009; Flores, 2015; Van Veen; Slegers; Van de Ven, 2005) ao considerarem o papel das emoções do professor no seu envolvimento, comprometimento e engajamento, tanto na carreira docente quanto no seu desenvolvimento profissional. É possível perceber que muitas das emoções vivenciadas pelos professores no contexto atual têm origem nas suas histórias de vida e nas experiências vivenciadas na escolarização inicial.

Aqui, vale frisar que memórias negativas, relacionadas a professores, também foram descritas em alguns memoriais, como “[...] a professora Osvaldete era muito brava e não tinha paciência com as crianças [...]” (P15) ou, ainda, conforme o apontamento de outra professora:

Algo ruim que eu me recordo era que nós alunos não podíamos questionar, quando a professora explicava alguma atividade e alguém da sala não entendia, se ele perguntava a professora ficava super ‘braba’ e ainda deixava de castigo, então durante todo esse processo eu fiquei calada, e até hoje sinto uma grande dificuldade de falar em público por esse motivo (P09 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Oliveira (2011, p. 291) afirma que “as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar”, “[...] trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as viveu e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações” (Oliveira, 2011, p. 291). As reflexões oportunizadas por essas atividades formativas são efetivamente promissoras no contexto do DPD.

Outra docente também ressalta, com mais contundência, que a influência negativa da professora se constituiu como obstáculo para o seu aprendizado na alfabetização: “Já na 1ª série, tive uma professora muito brava, que gritava muito, eu tinha medo dela. Um medo tão grande que eu travei na alfabetização: não conseguia pegar no lápis para escrever, não conseguia terminar as atividades, até cheguei a chorar pra não ir mais pra escola” (P03). Além disso, são apontados também com as falas e posturas depreciativas e discriminatórias que incidem negativamente contra a autoestima dos estudantes:

As lembranças que tenho na memória são de ter professoras autoritárias e seletivas pois, eu nunca era escolhida para nada. Lembro também que gostava muito dos livros

coloridos e com vários desenhos que tinha na escola, mas a professora não me deixava pegar porque dizia que eu não sabia ler (P06 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Diante de tais relatos, vale salientar a postura de resiliência e de maturidade de alguns professores, os quais, apesar de sofrerem a influência negativa dos processos didáticos e metodológicos do período em que foram alfabetizados, optam por construir uma história nova, ressignificando suas práticas e posturas éticas no Magistério:

[...] trago um pequeno trauma principalmente na escrita. Foi na 2ª série onde, ao produzir um diálogo, cometi alguns erros e a professora gritou muito comigo, que era incompetente e coisa e tal. Às vezes, os erros vêm para podermos melhorar e pode ter certeza, isso, vou carregar para sempre, mas como educadora estou sempre me reavaliando, repensando as minhas posturas para não deixar marcas negativas em meus alunos, sabendo respeitá-los nos momentos de produção de texto, fazendo as correções de maneira que apenas os fazem crescer como educandos alfabetizados e críticos em seus pensamentos e escritas (P25 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Felizmente, a partir da tomada de consciência de uma realidade negativa vivenciada, e das suas consequências, muitos professores encaram o fato como um exemplo do profissional que eles **não** querem ser: “Eu sempre brincava de professora, porém quando eu representava esse papel, sempre me personificava em uma professora boa com meus alunos e desejava ser tratada do mesmo jeito na escola” (P06). Outra docente, após mencionar vivências negativas no processo inicial de escolarização, declara: “Essas são minhas memórias do processo de alfabetização, bem diferentes do que proponho hoje para meus alunos” (P27). Face a isso, convém considerar o que Oliveira (2011, 293) afirma: “A fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa”. Para essa autora, por potencializar a reflexão, a narrativa permite ao autor compreender causas e consequências dos acontecimentos e experiências passadas na prática docente, permitindo a recriação das suas ações, estratégias e procedimentos de ensino.

Enfim, infere-se que o ato de retomar essas memórias, refletir sobre elas e perceber que é possível superar experiências negativas, ressignificando-as, tem, certamente, um cunho positivo em poder acentuar o potencial individual do sujeito como construtor da própria história.

b) Alfabetização e letramento no processo de alfabetização

Com relação a práticas didático-metodológicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização, é possível inferir, a partir dos relatos dos docentes, que houve pelo menos três vieses que influíram o processo formativo deles: i) o uso de práticas

tradicionais parece ter sido predominante na aprendizagem da lectoescrita dos docentes; ii) a alfabetização só aparece associada ao letramento em poucos casos; e iii) práticas de leitura bem delineadas são apontadas como marcantes na infância.

Vamos à análise da primeira subcategoria.

i) O uso de práticas e métodos tradicionais parece ter sido predominante na aprendizagem da lectoescrita dos docentes

Já foi mencionado o fato de que a maioria dos docentes foi alfabetizada numa perspectiva mais tradicional de ensino-aprendizagem. Mas a observação desses aspectos foi mais geral e englobava práticas pedagógicas situadas no contexto de todas as disciplinas do currículo. Aqui, nesse ponto da discussão, pretendeu-se investigar essas práticas especificamente na esfera do ensino da linguagem escrita e da leitura.

Sendo assim, percebeu-se que, em boa parte das situações narradas (em 25 narrativas), faz-se menção a processos metodológicos, a partir dos quais os docentes foram alfabetizados, que não articulavam alfabetização e letramento: “Trabalhava-se ainda o método tradicional com sílabas separadas, mas eu aprendi muito bem” (P14); “[...] já os ditados, cópias e caligrafias, eu fazia por prazer, sem que ninguém mandasse (P35). Ou seja: os relatos tendem a destacar a primazia da alfabetização (na perspectiva da codificação e decodificação) sobre o letramento, ou a ausência deste, havendo poucas menções explícitas ou foco na associação positiva e intencional entre os dois processos durante a escolarização.

É algo latente na fala de outra docente:

Minha primeira cartilha foi Alegria, tinha um palhaço desenhado na capa jogando bolinhas coloridas para cima. Ali, tive meu primeiro contato com a leitura e a escrita propriamente ditas, começava com a lição “ba, be, bi, bo, bu” e assim seguia com todas as famílias silábicas até o z. Frases como “O bebê baba” e “O boi bebe” ficaram marcadas na memória. A professora marcava a lição que era para estudar, ou melhor, memorizar as palavras, pois lista era o tipo de texto que essa cartilha trazia, para que pudesse tomar leitura no dia seguinte (P27 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Enfim, como já foi citado, observou-se o uso prevalente de famílias silábicas, de textos artificiais ou de listas na maioria dos processos de escolarização desses professores. A concepção de linguagem como código a ser transmitido pelo professor de fora para dentro sobressai nos processos formativos dos professores participantes. O trabalho com a língua viva, dinâmica, onde o texto emerge como unidade principal de trabalho, numa perspectiva interativo-discursiva (Brasil, 2018a), não era algo privilegiado.

ii) A alfabetização só aparece associada ao letramento em poucos casos

Como vimos anteriormente, a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas interdependentes e complementares. No entanto, essa perspectiva é relativamente recente no contexto educacional brasileiro. Até hoje, ainda há dificuldades em compreender adequadamente essa realidade e incorporar, na prática, a intersecção entre esses dois processos. Na maioria dos relatos, observou-se que a incidência de práticas de alfabetização vinculadas ao letramento, como já era esperado, é bem minoritária. Assim, pôde-se averiguar a seguinte situação, com base nos 33 professores que escreveram os memoriais de alfabetização:

Quadro 11 – Alfabetização e Letramento no período da escolarização inicial

Professores que redigiram o memorial de alfabetização	Quantidade de narrativas
1) Foi alfabetizado a partir de métodos tradicionais de ensino.	25
2) Não lembra muito do(s) método(s) ou práticas de alfabetização utilizado(s) ou não o(s) menciona especificamente em suas narrativas.	6
3) Demonstra ter sido alfabetizado a partir da relação entre alfabetização e letramento.	2
Total de relatos redigidos	33

Fonte: elaborado pela autora.

Infere-se que, como já foi apontado, as práticas vivenciadas no período de escolarização, de certa forma, moldam e direcionam o nosso saber-fazer em sala de aula. Sendo assim, compreende-se que a dificuldade em vincular os processos de alfabetização aos processos de letramento, apesar da ênfase dada à temática do letramento nos últimos anos, ainda permanece e é desafiadora para os processos formativos envolvendo a docência.

Os dois docentes que sinalizaram que já havia certa relação entre alfabetização e letramento em seus processos formativos assim a descreveram:

Sua abordagem pedagógica [da professora Eliana] não se limitava aos métodos tradicionais; ela usava jogos, variedade de textos e atividades diversificadas para nos envolver completamente no processo de aprendizagem. Uma vez, lembro-me vividamente, ela nos desafiou com um jogo de memória envolvendo nomes de animais e suas imagens (P38 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Naquela época, as atividades de aprendizado eram envolventes e lúdicas, recheadas de brincadeiras que tornavam o processo de alfabetização uma aventura divertida. Lembro-me com carinho dos jogos com letras, das músicas animadas e das rimas que faziam parte do nosso dia a dia na escola (P36 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Enfim, escrever esses memoriais formativos possibilita ao professor a ampliação dos seus processos reflexivos, de autoconhecimento e de autorreflexão, como é ressaltado nas palavras de uma docente participante da atividade formativa:

Assim, refletir sobre as minhas lembranças a partir das vivências da infância, como criança, significa um importante exercício para a minha constituição enquanto indivíduo e como professor. Permite mergulhar nas lembranças do passado, constituindo elementos para pensar minha atuação no presente (P04 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

iii) Práticas de leitura bem delineadas são apontadas como marcantes na infância

Como viu-se, a leitura é a atividade mais importante que a escola pode desenvolver (Cagliari, 2009), a qual contribui para o sucesso acadêmico do aluno em outras áreas do conhecimento, não só na área de linguagem, e para o seu desempenho no contexto pessoal, cultural e social.

Dessa forma, é importante esclarecer que o trabalho desenvolvido com a leitura (ou não desenvolvido), no período de escolarização inicial, irá incidir sobre a formação do sujeito como leitor e sua própria relação com o conhecimento, já que a leitura se relaciona, inevitavelmente, com os múltiplos modos de conhecer a realidade. Uma professora cursista pontuou, criticamente, ao relatar suas memórias, acerca das concepções de leitura prevalentes na fase de alfabetização: “Já a leitura veio aparecer em minha vida como cobrança, ou seja, ler para fazer prova/avaliação, ler para fazer ficha de leitura, sendo imposto o livro que tinha que ler” (P25).

Por outro lado, a paixão pela leitura é enfocada como fator primordial no processo de alfabetização de outro professor, relacionando a aprendizagem da língua e da leitura a algo prazeroso: “Os anos foram passando e a professora Regina Toledo marcou minha vida, recordo até hoje quando fazíamos as rodas de histórias e ela contava perfeitamente a história de Mathilde” (P15). Outra professora salientou: “Sempre gostei de ler, e na hora da leitura o fazia com prazer” (P12).

Outro professor também menciona a questão da leitura no processo de escolarização, demonstrando a falta que sentia por não ter acesso à biblioteca em certo ano letivo em que estudara: “Lembro de ter ido uma única vez à biblioteca da escola” (P01). Indicando o quanto tem apreço por essa prática, em poder ter acessado livremente a livros em outros momentos, escolhendo-os, levando-os para casa. Realmente, essa é uma prática de suma importância no processo educativo; essa prática, assim como outras atividades relevantes de leitura, foi enfocada por poucos professores ao narrarem os seus processos de escolarização. Na verdade, dos 31 professores que escreveram os memoriais formativos, apenas quatro fizeram menções à

leitura, algo que pode evidenciar que as práticas relacionadas à leitura não foram, como precisam ser, amplamente valorizadas no contexto escolar.

Cabe comentar, com certa inquietação, o lugar da leitura na infância do futuro formador de leitores. Vimos que a questão das práticas de leitura foi pontuada por 11 docentes. Mas, apenas seis professores se tratando de momentos significativos, de acolhimento, partilha e deslumbre pelo ato de ler que marcaram a infância. Alguns desses apontamentos (num total de cinco), infelizmente, dizem respeito à falta que fazia o contato com os livros, as idas à biblioteca, ou a situações traumatizantes a que foram submetidos. Enfim, esperamos que, apesar da escola, alguns tenham se tornado leitores para formar em seus alunos um apreço pela leitura que infelizmente não aprenderam a ter.

Quadro 12 – Síntese das influências e aprendizagens sobre a docência na escolarização

a) Ser professor: a lição que se inicia nos bancos escolares (33 depoimentos)	Quant. de docentes
i) Muitos professores escolheram a profissão devido à inspiração de seus professores na infância.	18
ii) O uso de atividades lúdicas e atividades diversificadas parece ter marcado a infância de muitos professores.	12
iii) Aspectos socioemocionais sobressaem como influenciadores fundamentais na escolarização inicial dos docentes.	18
b) Relações entre alfabetização e letramento no processo de escolarização inicial (33 amostras)	Quant. de docentes
i) O uso de práticas e métodos tradicionais parece ter sido predominante na aprendizagem da lectoescrita dos docentes.	25
ii) A alfabetização só aparece associada ao letramento em poucos casos.	2
iii) Práticas de leitura bem delineadas são apontadas como marcantes na infância.	11

Fonte: elaborado pela autora.

5.1.3 Formação inicial e continuada e necessidades formativas: perfilação formativa dos sujeitos

Ainda na alçada da caracterização dos sujeitos da pesquisa, deter-se-á agora na investigação do processo de formação inicial e de formação continuada dos docentes envolvidos na pesquisa, como também das suas possíveis necessidades formativas.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 72), as necessidades formativas podem ser coletadas “[...] através das expectativas formuladas pelo indivíduo, através dos desejos que

manifestam e através dos problemas que identificam [...]”, são captadas a partir da livre manifestação/expressão do professor, ao considerar suas representações, concepções, aspirações dentro do seu contexto profissional. Para as autoras supracitadas, essas necessidades individuais são sempre contextuais, relacionando-se com os valores, as crenças e os pressupostos do sujeito. Sendo assim, elas vinculam-se às histórias pessoais de vida, ao ambiente e às condições de trabalho, às políticas públicas em voga e às relações profissionais delineadas.

Ao abordar a discussão, no interior da presente subcategoria, para efeitos de análise, deter-se-á em três subcategorias: a) formação inicial e continuada dos docentes; b) espectro de temáticas de interesse e possíveis necessidades formativas; e c) conceitos iniciais dos docentes sobre alfabetização e letramento.

a) Formação inicial e continuada dos docentes

Convergingo o olhar analítico para a formação inicial dos docentes, observa-se que todos eles têm nível superior, sendo Licenciatura em Pedagogia. Alguns têm uma segunda licenciatura: em um total de 11, sete deles em Letras, dois em Biologia, dois em Matemática; alguns têm formação em áreas distintas: sendo 2 deles formados em Direito. No contexto do município em que a pesquisa foi desenvolvida, a Lei n. 4.072, de 30 de dezembro de 2009 (Bebedouro, 2009), no Art. 18, estabelece que, para o ingresso no cargo de professor, além de outros requisitos estabelecidos em Lei, será exigida a Licenciatura Plena, expedida por “estabelecimento oficial ou reconhecido”, observando-se, para o exercício no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, a seguinte formação mínima: curso de graduação plena em Pedagogia ou curso normal superior, com habilitação em Licenciatura para Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Apesar dessa prescrição legal, há ainda alguns professores que lecionam no sistema público municipal apenas com formação em nível médio, respaldados pela LDB, que assim os resguarda.

Ao divulgar dados do Censo Escolar 2023³¹, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), revela que a formação docente no Brasil, não obstante os avanços progressivos, ainda é algo desafiador. Ainda há 10% de professores da Educação Básica sem o Ensino Superior completo.

Sobre a realização de cursos de formação continuada, enfatizando a realização de especialização na área de Alfabetização e Letramento, dos 36 respondentes, 10 afirmaram já ter

³¹ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 26 maio 2026.

realizado especialização (pós-graduação) *stricto sensu* na área de Alfabetização e Letramento, um indicou estar finalizando o curso. As demais respostas não foram relativas a cursos de especialização; citam-se a realização de cursos como “PNAIC”, “Profa”, cursos pela plataforma “Avamec”, “Letra e Vida” e outros cursos de pequena duração e de extensão, em formatos variados, alguns deles proporcionados pela Semeb.

Vale ressaltar a importância dos estágios para a constituição do DPD. O período de estágio é uma fértil oportunidade para a constituição da aprendizagem da docência. Silva e Gaydeczka (2024), discutindo a importância do estágio supervisionado para a formação profissional dos licenciandos, ressaltam que se trata de um momento essencial na formação, pois proporciona experiências práticas significativas e motivadoras, relações interpessoais, mudança de perspectiva relacionada à nova realidade de “equilibrar vida pessoal e profissional” e de assumir o “ser professor”. Na constituição da profissionalidade e da identidade profissional docente, o estágio desponta como um elemento de fundamental importância, podendo também possibilitar a articulação entre teoria e prática, do ponto de vista crítico, reflexivo e dialético, possibilitando a implementação de uma prática orientada, teorizada, contextualizada (Pimenta, 2018; Silva; Gaydeczka, 2024).

Um docente participante do curso registrou a importância do estágio, realizado em uma escola, para o seu processo de aprendizagem profissional:

Minha expectativa era de ter o contato prático com a alfabetização [...]. No ano seguinte comecei a estagiar na escola Yolanda e dessa vez consegui estar dentro da sala de professoras de 1º ano. Professoras essas que alfabetizavam de maneiras completamente diferentes, o que eu achei o máximo, pois extremamente agregador na minha prática (P01 — docente participante da atividade formativa —, Memorial de Alfabetização).

Flores (2015), investigando a constituição da identidade profissional em professores iniciantes, alude também à importância dos estágios para o processo formativo do professor, mencionando que o estágio foi concebido pelos professores participantes da sua pesquisa como um “[...] componente chave do processo de aprender a ensinar, uma vez que lhes possibilita o contato com a escola e com alunos reais [...]” (Flores, 2015, p. 142), sendo decisivo para a aprendizagem docente em sua formação inicial.

É possível inferir que estamos lidando com um público que tem formação acadêmica inicial, sendo que alguns já avançaram para especializações ou já realizaram cursos específicos na área de Alfabetização e Letramento.

b) Espectro de temáticas de interesse e possíveis necessidades formativas

Ao realizar um levantamento acerca das temáticas de interesse dos docentes participantes, antes de iniciar o curso, percebe-se que as respostas apresentadas por eles evidenciaram possíveis necessidades formativas a serem contempladas pela iniciativa de formação. Para analisá-las, procurou-se enquadrá-las em subcategorias temáticas, ressaltando-se aqui que todas elas estão mais ou menos relacionadas. A princípio, foram elencadas 11³²: 1) Recomposição e Recuperação de Aprendizagem/Adaptação Curricular; 2) Alfabetização e Letramento; 3) Psicogênese da Língua Escrita; 4) BNCC e Alfabetização; 5) Produção de Textos; 6) Consciência Fonológica; 7) Leitura; 8) Oralidade; 9) Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem; 10) Ludicidade na Alfabetização; 11) Outros Temas.

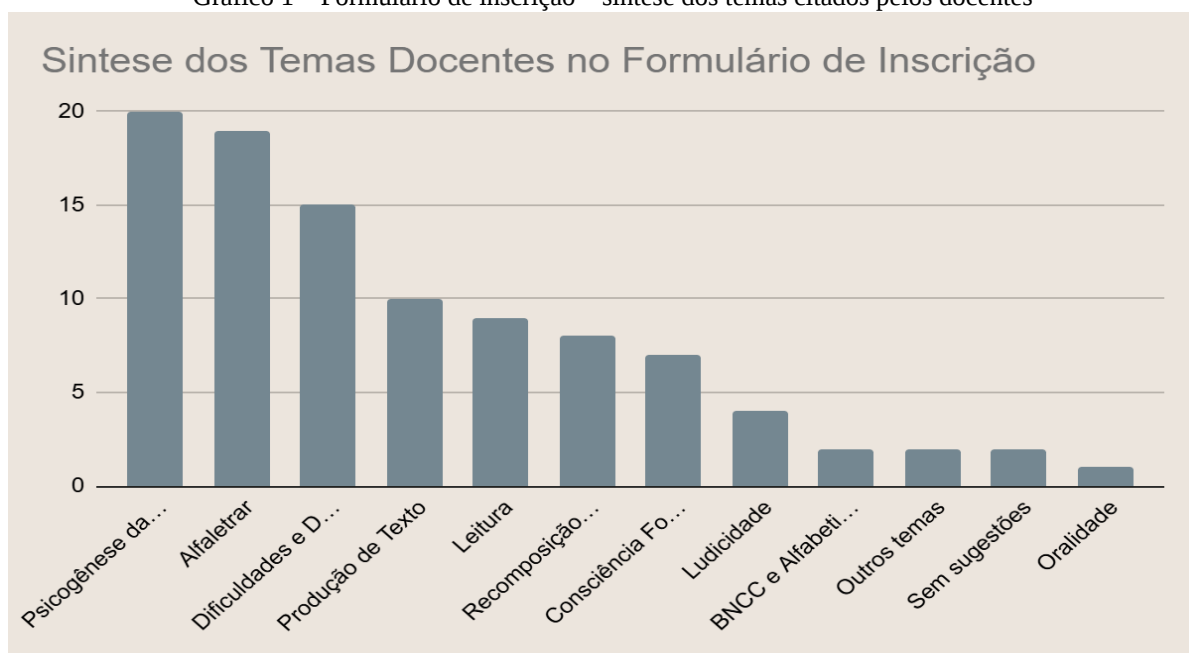
Alguns docentes optaram por não dar sugestões, mencionando: “não tenho algo específico, gostaria que ficasse em tudo” ou sugerindo que os temas abordados fossem “todos os possíveis”.

O ponto que mais sobressaiu foi a menção recorrente, apresentada pelos professores, de atividades e sugestões de caráter “prático”, funcional. Isso talvez se explique por meio da velha dicotomia teoria x prática ou, ainda, talvez pelo fato de os docentes suporem que, como a proponente da atividade formativa seria uma acadêmica da UFSCar, a proposta seria demasiada “teórica”, supõem-se. Outra hipótese seria a de que a preocupação por “conteúdos práticos” decorre do fato de os cursos de formação — inicial ou continuada — às vezes se distanciarem do contexto real da prática pedagógica, no sentido de responderem significativamente às demandas objetivas da sala de aula.

Em suma, os dados desse levantamento podem ser visualizados panoramicamente por meio do Gráfico 1.

³²Consta no Apêndice J discussões e comentários sobre as temáticas sugeridas pelos docentes.

Gráfico 1 – Formulário de inscrição – síntese dos temas citados pelos docentes



Fonte: elaborado pela autora.

Enfim, esse levantamento básico é útil para se ter uma visão geral das áreas de interesse dos docentes no contexto de realização da pesquisa e na atualidade, áreas que podem variar dependendo do cunho geográfico, do contexto das políticas públicas de formação em voga, do ambiente das escolas em determinada comunidade etc. No entanto, infere-se que tais áreas de interesse apontam uma visão geral de campos de predileção, de setores de domínio restrito, de focos de atenção, também de âmbitos de inclinação pessoal, entre outros. Todas essas possibilidades convergem para necessidades formativas dos envolvidos. Além disso, poderão sinalizar, no rumo dos objetivos da pesquisa, se houve contribuições à formação do professor a partir da ação formativa delineada.

c) Conhecimentos prévios sobre alfabetização e letramento

Averiguou-se os **conceitos** de alfabetização e de letramento, expressos pelos docentes no formulário de inscrição, como indicadores dos seus conhecimentos prévios sobre a área. Dos 38 concluintes, obteve-se 36 respostas, pois dois docentes preferiram não responder. Afinal, porque o domínio conceitual dentro de uma área é tão importante, em termos de discussão de uma Base de Conhecimentos para o professor alfabetizador? Retoma-se o pressuposto de Shulman (1987), quando afirma que o ensino se inicia com pensar e compreender; a compreensão de conceitos fundamentais como esse é de suma importância para um professor alfabetizador. Isso é algo que pode trazer implicações para a prática, como defende Soares (2003; 2004a; 2020), no sentido de comprometer a intencionalidade pedagógica no

planejamento e na gestão de sala de aula para alcançar bons resultados na aprendizagem. Sendo assim, foi realizado o levantamento e a análise das definições apresentadas.

Para categorizar as respostas dos professores, teve-se por base alguns autores que têm sido expoentes no trato com a temática na atualidade, cujas definições coadunam com os documentos curriculares oficiais: Soares (2004; 2020), Grossi (1990), Ferreiro (2018), Franchi (2012), Kleiman (2005) e Marcushi (2001). Essa categorização³³ não foi realizada no sentido de julgar os conceitos apresentados pelos professores, porque todos eles foram válidos e não podem deixar de ser pensados dentro dos aspectos formativos e contextuais que os condicionaram, mas foram analisados no sentido do delineamento do referencial teórico aqui adotado. Por essa perspectiva, os conceitos foram considerados “mais adequados” ou “menos adequados ou incompletos”.

Sobre o conceito de alfabetização, dentre os 36 respondentes, apenas oito apresentaram conceitos “mais adequados”, ao passo que 28 registraram os conceitos “menos adequados ou incompletos”, de acordo com o referencial teórico adotado. Dentre os conceitos considerados “menos adequados ou incompletos”, foram feitas as seguintes categorizações:

Quadro 13 – Síntese dos conceitos “menos adequados ou incompletos” de Alfabetização

Conceitos de <u>Alfabetização</u> “menos adequados ou incompletos”: (28)	Quant.
Conceitos incoerentes, que indicam visões divergentes de alfabetização	2
Conceitos que indicam uma visão tradicional de alfabetização	2
Conceitos muito amplos	5
Conceitos que demonstram que o docente confundiu o conceito de alfabetização com o conceito de letramento	7
Conceitos coerentes, mas incompletos	12

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Já acerca do conceito de letramento, observa-se que, dos 36 respondentes, 20 apresentaram conceitos considerados “menos adequados ou incompletos” à luz do referencial teórico adotado, sendo a síntese dessa categorização indicada na sequência:

³³Os resultados da categorização dos conceitos de alfabetização e de letramento, emitidos pelos professores, encontram-se no Apêndice K.

Quadro 14 – Síntese dos conceitos “menos adequados ou incompletos” de Letramento

Conceitos de <u>Letramento</u> “Menos adequados ou incompletos”: 20	Quant.
Conceitos incoerentes	2
Conceitos que demonstram que o docente confundiu o conceito de letramento com o conceito de alfabetização	3
Conceitos muito amplos	5
Conceitos coerentes, mas incompletos	10

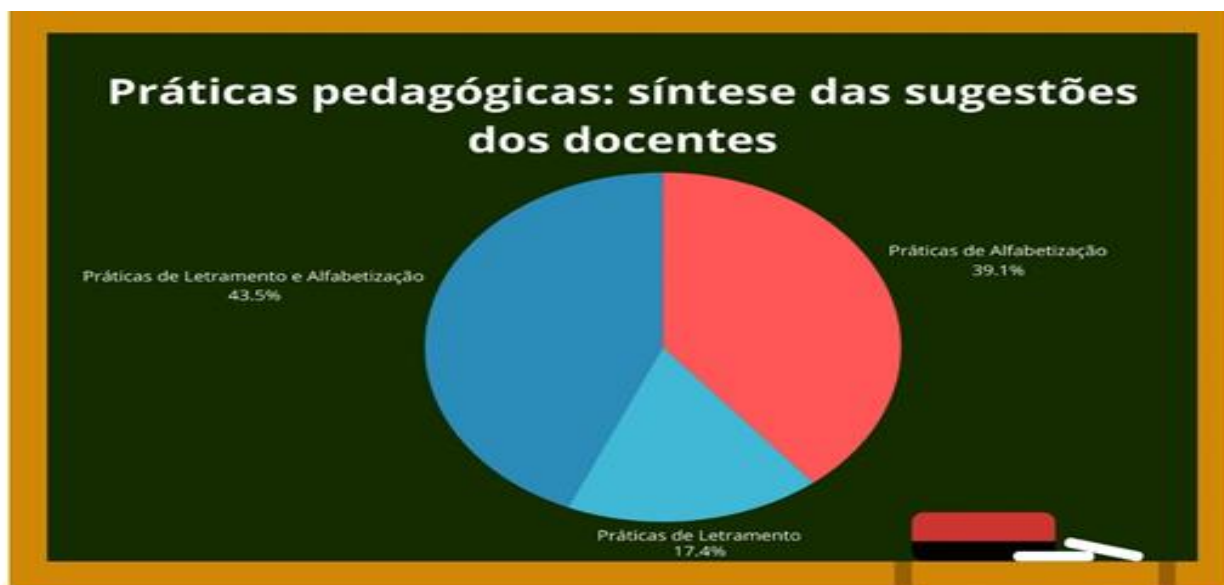
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que o nível de compreensão do conceito de letramento é um pouco mais acentuado e que se confunde menos esse conceito que o de alfabetização. Outro ponto a ser colocado é que muitos não percebem que a questão das habilidades de leitura proficiente de textos, abarcando a interpretação e a compreensão, está no âmbito do letramento e não da alfabetização. No entanto, 10 docentes, ao registraram conceitos considerados “coerentes, mas incompletos”, explicitam que estão no rumo da apreensão dessas ideias.

Apesar da disseminação do conceito de letramento nas últimas décadas, ele ainda não é amplamente conhecido pelos docentes. Outro ponto a ser considerado: dentre os 11 que apresentaram conceitos “menos adequados” para a alfabetização, nove também apresentaram conceitos menos adequados para o “letramento”. Isso pode indicar que a compreensão da primeira definição está relacionada com a compreensão da segunda. Outro elemento importante é que as definições equivocadas são dadas por docentes em variados estágios na carreira (inclusive por seis professores, que apresentam de 11 a 20 anos de experiência), não só por iniciantes.

Por outro lado, foi realizado um levantamento, em um dos momentos da ação formativa, de exemplos de **práticas pedagógicas** para trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula, solicitando-se que os docentes apresentassem exemplos de **práticas significativas para alfabetizar letrando**, para serem trabalhadas com os alunos no contexto das salas de aula regulares ou de turmas de Recuperação/Recomposição. As sugestões foram socializadas e discutidas com os professores. As 23 ideias dadas foram categorizadas, pela pesquisadora, em “Práticas de Alfabetização” (9), “Práticas de Letramento” (4) e “Práticas de Alfabetização e Letramento” (10). A síntese dos resultados é demonstrada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Práticas pedagógicas para alfabetizar letrando



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quando se relaciona às conceitualizações, dadas anteriormente, com as práticas pedagógicas indicadas como significativas para alfabetizar letrando, nota-se que existe uma questão considerável em termos de formação, porque menos de 50% dos participantes indicaram práticas que articulassem adequadamente a alfabetização e o letramento, como foi solicitado. Percebe-se, assim, que há lacunas formativas, não só no nível conceitual, mas também no nível da ação pedagógica.

Enfim, os dados apresentados nesse tópico do estudo são interessantes para a esfera da formação de professores, tanto inicial quanto continuada: o tema alfabetização e letramento precisa ser melhor compreendido e mais discutido, principalmente a partir de modelos formativos teórico-práticos que propiciem o aprofundamento científico necessário, à luz de vivências aplicadas em sala de aula. Lembrando que uma formação sólida e consistente deve ser responsabilidade primeira do poder público.

Dentre as respostas adequadas e coerentes, houve uma resposta digna de destaque devido à compreensão do professor de que alfabetizar e letrar são processos complementares e interdependentes e de que a aprendizagem da leitura e da escrita só têm sentido dentro do contexto das práticas sociais que demandam o seu uso:

Na concepção de ensino e aprendizagem que acredito (construtivista) não existe dissociação entre alfabetização e letramento, pois não é possível conceber alfabetização fora de um contexto letrado. A escrita e a leitura pressupõem práticas sociais, que aconteçam dentro da realidade e vivência de cada criança. (P34 — docente participante da atividade formativa —, Questionário para a pesquisa, 2024).

Vale frisar a importância de processos formativos que busquem explorar esses conceitos e práticas, tematizá-las criticamente, já que compreendê-los com mais profundidade pode refletir na proposição de práticas mais assertivas e significativas na área.

Após esses apontamentos, dentro dos eixos de análise que selecionamos, focar-se-á no segundo eixo, cujo enfoque são os processos colaborativos.

5.2 Processos colaborativos desencadeados para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador

Ao discutir o processo de desenvolvimento cognitivo do professor, Shulman (1987) afirma que ele se inicia pelo raciocinar e pelo compreender. Para ele, ensinar é, antes de tudo, entender, compreender, sendo assim, o processo do ensino e do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) inicia-se e reinicia-se na compreensão (Almeida *et al.*, 2019; Grossman, 1990; Shulman, 1987). Para que isso ocorra, Shulman (1986; 1987) defende a necessidade de espaços dinâmicos e interativos de formação mútua, a fim de que a formação docente seja potencializada, para que o professor possa ter a sua compreensão transformada e possa melhor conduzir o ensino. Em termos de alfabetização e letramento, é preciso compreender com clareza, por exemplo, conhecimentos basilares que mobilizam o ensino e a proposição de práticas pedagógicas significativas na área, tais como: conceitos de alfabetização e letramento, conhecimentos sobre a língua e sobre como ela se estrutura, sobre as relações entre oralidade e escrita, sobre as propostas curriculares para a área etc.

No âmbito do presente eixo de análise, houve muita dificuldade em selecionar o *corpus* de análise para as categorias emergidas, uma vez que, ao longo do processo formativo delineado, foi produzido um vasto e significativo material, o qual evidencia, com propriedade, os processos colaborativos e reflexivos que se desencadearam que, sem dúvida, ampliaram (em menor ou maior medida) a Base de Conhecimentos de todos os participantes, inclusive, da proponente da Proposta Formativa e pesquisadora. Contudo, devido às fronteiras do presente estudo, foram realizadas seleções do material representativas dos benefícios dos processos formativos na vertente colaborativa.

No âmbito do presente eixo de análise: “Processos colaborativos e reflexivos para a ampliação da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador”, tratar-se-á de duas categorias de análise: “Mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos sobre a Psicogênese da Língua Escrita” e “Mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos a partir da construção coletiva de casos de ensino”.

Compete ressaltar que ambas as subcategorias envolveram conhecimentos profissionais docentes que foram explicitados, foram mobilizados (no sentido de serem colocados em ação para um objetivo específico), visando à ampliação a partir das discussões coletivas e das problematizações a que foram submetidos no processo formativo. Em termos de processo formativo colaborativo, um mais um é sempre três e assim por diante.

Entendemos que essa separação entre os conhecimentos teóricos e práticos foi feita aqui para efeitos de análise, mas que, na realidade, existe uma correlação e interdependência entre ambos. Buscou-se analisar, a partir dessa categorização, pistas sobre as possíveis contribuições da Proposta Formativa para a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos dos docentes ao longo dos processos em curso.

5.2.1 Mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos sobre a Psicogênese da Língua Escrita

Monteiro (2014, p. 120) alerta que: “Todo professor, portanto, necessita compreender esse processo contínuo de aprender a aprender a ensinar”. Para a autora, isso se dá a partir da reflexão “[...] sobre suas experiências/aprendizagens, bem como agindo fundamentado na relação teoria/prática”. Desse modo, ele passa a atribuir “um sentido e um significado a esse movimento de resignificação” (Monteiro, 2014, p. 120), sendo que isso expressa o seu processo criativo de ser professor, o qual potencializa-se por meio da colaboração com os seus pares.

De acordo com Almeida *et al.* (2019), “[...] os processos de reflexão em ambientes colaborativos demonstraram grande potencial no desenvolvimento do PCK, tanto na formação inicial como na continuada e/ou em situações de trabalho colaborativo na escola [...]” (Almeida *et al.*, 2019, p. 147), pois promovem discussões, conversas profissionais e trocas de saberes e experiências. Face a esse pressuposto, a presente categoria de análise visa investigar a produção e o compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos, vislumbrando o trabalho colaborativo como potente fomentador desse processo.

Nesse ponto da discussão, buscar-se-á realizar a análise de conhecimentos a partir da produção e do compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos ao longo da Proposta Formativa sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

A partir dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), os professores apontaram, com base nos estudos que desenvolveram, as principais contribuições dessas pesquisas para o campo da alfabetização. No Quadro 15, elencou-se essas contribuições, as quais serão analisadas na sequência com base na categorização utilizada (*i*, *ii*, *iii*):

Quadro 15 – As principais contribuições das pesquisas de Ferreiro e Teberosky para o campo da alfabetização na perspectiva dos professores

01	P06: “Valorizar o processo de construção da escrita da criança e respeitar esse processo”. (ii)
02	P01: “Diagnosticar e considerar o quanto o aluno já sabe antes do processo de alfabetização”. (ii)
03	P34: “Não é necessário que haja uma prontidão para que as crianças se alfabetizem; é preciso compreender o que as crianças sabem sobre a leitura e sobre a escrita para propor situações potentes para que elas avancem; as condições didáticas são tão importantes quanto as intervenções feitas pelo professor, daí a necessidade, sim, de termos acesso a bons materiais didáticos/literários; A língua é um sistema de representação, portanto, pressupõe muito além de codificação e decodificação”. (iii)
04	P27: “Entendemos como acontece o processo de aquisição da leitura e escrita. Observando as fases da escrita, foi possível percebermos que antes o que não era considerado aprendido, escrito, hoje temos como desenvolvimento da aquisição da mesma”. (i)
05	P15: “Observar as interpretações de cada educando (processo de construção) [...]” (ii)
06	P11: “Partir de como a criança aprende, considerando como ela pensa”. (ii)
07	P04: “Respeitar o processo de aprendizagem da criança, acreditando em seu potencial”.
08	P09: “Contribuiu para conseguimos entender o processo da escrita da criança”. (ii)
09	P10: “Mostraram que a aquisição da escrita é um processo de construção do pensamento da criança, e que podemos sim usar métodos, desde que respeitando o processo da criança”. (i)
10	P12: “A escrita é um processo de construção baseado na forma como os estudantes pensam e entendem o universo letrado”. (ii)
11	P36: “Como ocorre o processo de aquisição de leitura e escrita, e considerando o que a criança já sabe, respeitando o processo da criança”.(ii)
12	P07: “Buscar compreender como as crianças pensam, tentando estabelecer as regras do sistema de escrita”. (ii)
13	P12: “Mostraram que a aquisição da escrita é um processo de construção, baseado em como os alunos pensam e entendem o universo letrado”. (ii)
13	P38: “Entender que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do que a escola imagina e que é essencial levar isso em conta”. (ii)
15	P32: “Verificar e considerar o quanto o aluno já sabe, respeitando o processo de aprendizagem”. (ii)
16	P21: “Como acontece a aquisição da língua escrita na criança. Os níveis de escrita em que a criança se encontra. Atenta para a função social”. (iii)
17	P35: “As crianças são leitoras do mundo antes de serem oficialmente alfabetizadas, constroem conhecimento sobre a escrita por meio de suas próprias experiências e hipóteses”. (ii)
18	P22: “[...] para ver se a escrita da palavra é estável”. (i)
19	P10: “[...] para permitir a criança se arriscar, ter escrita espontânea”.(ii)
20	P22: “Entender o pensamento da criança a partir da escrita espontânea e proporcionar os momentos de aprendizagens (atividades) a partir do nível em que a criança se encontra”. (ii)

Fonte: elaborado pela autora.

Em termos de formação docente, os dados explicitam que os professores têm boas noções sobre o campo teórico psicogenético, embora, muitas vezes, esses conhecimentos se mostrem fragmentados e difusos. Disso decorre a importância de processos formativos colaborativos: cada um expressa o que pensa e o que sabe e, na discussão e socialização coletiva, as ideias vão se complementando, se articulando e se enriquecendo mutuamente. Há um aprofundamento coletivo dos conceitos e modos de entendimento.

Todas as respostas foram válidas, pertinentes, e evidenciam, em menor ou maior profundidade, a apropriação dos fundamentos da Teoria Psicogenética na alfabetização, advindos de fontes variadas, como a formação inicial do professor, a formação ao longo da carreira e os momentos de discussão na atividade formativa. Contudo, lançando um olhar analítico e reflexivo sobre esses saberes, elencou-se três subcategorias a fim de agrupar e analisar as considerações dos professores: i) conceitos que não estão tão adequados ou estão parcialmente adequados; ii) entendimento mais básico; iii) compreensões mais complexas e sofisticadas.

i) Conceitos que não estão tão adequados ou estão parcialmente adequados

Para aprofundar essa análise, deter-se-á na subcategoria “Conceitos que não estão tão adequados ou estão parcialmente adequados”, de acordo com as ideias do referencial teórico adotado. Nesse sentido, observa-se que, dos 20 professores respondentes, apenas três deles apresentaram, em suas contribuições, conceitos considerados “não tão adequados ou parcialmente adequados”. P27 que afirmou que a principal contribuição da Teoria Psicogenética para a área de alfabetização seria: “Entendermos como acontece o processo de aquisição da leitura e escrita. Observando as fases da escrita, **foi possível percebermos que antes, o que não era considerado aprendizado, escrito, hoje temos como desenvolvimento da aquisição da mesma**” (P27, grifo nosso). O trecho em destaque apresenta-se um pouco confuso, não tão coerente em relação aos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita. Talvez a docente se referiu ao fato de que, antes da psicogênese, alguns registros gráficos infantis — especialmente da criança que está na fase pré-silábica — não eram considerados como linguagem escrita, agora nossa visão sobre isso modificou-se. Weisz (2005a) reforça essa ideia, defendendo que, no período pré-silábico, as crianças demonstram sua inteligência e constroem conhecimento sobre a escrita, contrastando com a visão tradicional de que elas simplesmente carecem de compreensão. Já o trecho: “Entendermos como acontece o processo de aquisição da leitura e escrita” é bem coerente e sintetiza uma das maiores contribuições dessa teoria, corroborada pelas palavras de Soares (2020, p. 55): “A psicogênese da escrita esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste

produto cultural que é o sistema alfabético”. Outro(a) docente declarou: “Mostraram que a aquisição da escrita é um processo de construção do pensamento da criança, e que **podemos sim usar métodos**, desde que respeitando o processo da criança” (P10, grifo nosso). Nesse enunciado, a professora expressou-se com assertividade ao mencionar que a Psicogênese veio elucidar que a criança aprende ativamente sobre a escrita a partir de um processo cognitivo, e que esse processo deve ser respeitado, não obstante o uso de métodos, como as próprias autoras declaram:

[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 11).

A questão é que o enfoque da obra não era o ensinar, mas o aprender, por isso as autoras não afirmaram expressamente que “podemos sim usar métodos”, como pontuou a docente P09, pois o objetivo da obra não era defender o uso de métodos de alfabetização; elas inclusive questionaram a eficácia dos métodos, enfocando que o mais importante era compreender e orientar os modos como a criança reflete e se apropria do sistema de escrita. Como se ressalta, a respeito do contexto histórico em que a obra emergiu: “A metodologia de ensino é outro aspecto crucial, pois, além dos problemas sociais, atribuiu-se o fracasso escolar à ineficácia dos métodos tradicionalmente usados, baseados na conversão das letras, escrita em sons da fala” (Andrade; Andrade; Prado, 2017, p. 1419). Por outro lado, Soares (2004a) salienta que, no Brasil, da década de 1980 para cá, devido às más interpretações da Psicogênese, houve um apagamento da alfabetização (e das especificidades do ensino sistemático do sistema de escrita) em relação ao letramento, estando, no centro disso, uma inferência em relação aos métodos de alfabetização,

[...] derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais ‘tradicionais’, como um problema sobretudo metodológico, contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em ‘método’ de alfabetização, identifica-se, imediatamente, ‘método’ com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (Soares, 2004, p. 11).

Assim, sustentando que método é caminho, direcionamento, a autora defende que, em se tratando da aprendizagem da alfabetização, errado é não ter método, e tangencia até a necessidade de variados métodos para alfabetizar e para letrar, sem que isso represente um retrocesso a paradigmas do passado, “não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos” (Soares, 2004, p. 15). Para ela, o ensino da lectoescrita exige formas variadas de ação e intervenção pedagógica, conforme também defende Morais (2012). Já Monteiro (2014, p. 119), ao discorrer sobre a composição progressiva de um modo singular de ensinar de cada professor, postula que “[...] é importante, também, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução”. Kleiman (2005, p. 11) alinha-se com essas premissas ao defender a importância de abandonarmos “[...] a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método”.

Por outro lado, ao retomar a fala anterior da docente, “podemos sim usar métodos”, lembra-se o que Shulman (1986; 1987) e Shulman e Shulman (2016) advogam sobre a construção do conhecimento pelos professores, que eles se apropriam das teorias e as compreendem a partir de outras referências e de acordo com a própria experiência, articulando teoria e prática de uma maneira particular, o que resulta em uma abordagem única de ensino. Já Montero (2005, p. 2018) aborda que “[...] o conhecimento profissional docente é formado por informações, aptidões e valores que os professores possuem [...]”; eles são decorrentes dos processos de formação (inicial ou continuada) e da análise da experiência prática.

Consecutivamente, o docente P22 afirmou, em relação às principais contribuições da Psicogênese para a prática pedagógica, que essa teoria serviria “para ver se a escrita da palavra é estável”, uma resposta pertinente, porém incompleta, porque a temática das palavras estáveis é abordada por esse eixo teórico como parte do processo de desenvolvimento da escrita pelas crianças. Essas palavras estáveis, ou “palavras familiares”, são aquelas que a criança reconhece e utiliza com frequência, como seu próprio nome ou o nome de pessoas próximas, e servem como ponto de partida para suas descobertas e construções sobre o sistema de escrita, as quais demandam um bom trabalho de reflexão sobre a língua para a criança (Matos, 2015). No entanto, a forma como foi redigida a questão não deixou claro se se tratava disso.

ii) Entendimento mais básico

Como pode-se analisar a partir do referencial adotado, o nível de compreensão dos professores em relação às contribuições da Psicogênese da Língua Escrita é considerado satisfatório; a maioria das respostas é coerente, de acordo com esse *constructo* teórico (Ferreiro; Teberosky, 1999) e com as ideias defendidas pelas autoras. Dentre elas, algumas (num total de

15) denotam um “entendimento mais básico” (porém significativo), pois mencionam apenas **um ou dois elementos em relação às contribuições da teoria psicogenética da linguagem escrita**, como P38, ao pontuar que uma contribuição da teoria seria: “Entender que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do que a escola imagina e que é essencial levar isso em conta” (P38). Dessa forma, a valorização das aprendizagens infantis, anteriores à escolarização, emergiram com um elemento importante a ser analisado e valorizado pela escola (Ferreiro; Teberosky, 1999; Grossi, 1998). Outra profissional salientou a importância de detectar esses conhecimentos prévios: “Diagnosticar e considerar o quanto o aluno já sabe antes do processo de alfabetização”. Acerca disso, Matos (2015) acentua que esse *corpus* teórico foi fundamental ao focar a importância de checar as hipóteses de escrita das crianças para averiguar em que estágio do desenvolvimento do sistema de escrita elas se encontram, assim como “[...] perceber a inadequação de determinadas práticas de ensino que desconsideram os processos de aprendizagem” (Matos, 2015, p. 20). Em outras palavras, essa sondagem é muito válida para ajustar o ensino de acordo com as necessidades, as dificuldades e potencialidades dos alunos. A importância da avaliação diagnóstica da escrita da criança é recorrente, de modos variados, nas assertivas de mais 14 docentes. Nesse ponto, é preciso enfatizar duas ideias importantes: primeiro, mais que conhecer as técnicas relacionadas à aplicação desse diagnóstico, é necessário conhecer, de modo mais aprofundado, a teoria subjacente a elas, assim, devemos estar atentos para um certo perigo, que seria “[...] instrumentalizar os professores para uma certa prática quando eles não são senhores da teoria que a embasa” (Grossi, 1990, p. 25). A segunda ideia, imbricada à primeira, diz respeito ao domínio teórico e conceitual atrelado a saber como intervir para a criança avançar de uma fase para a outra, domínio esse que se relaciona com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) na área de alfabetização, com a: “Capacidade de estruturar as experiências de aprendizagens dos alunos”. Outro(a) docente afirmou que essa teoria contribuiu “para permitir à criança se arriscar, ter escrita espontânea” (P10). De fato, um princípio importante da teoria está em oportunizar que a criança escreva espontaneamente, do jeito que sabe, e assim possa demonstrar o seu processo de desenvolvimento em relação à leitura e à escrita, sendo capaz de fazer generalizações sem instrução explícita (Andrade; Andrade; Prado, 2017).

iii) Compreensões mais complexas e sofisticadas

Aquelas que foram assim consideradas são aquelas que apresentaram mais de dois pressupostos (coerentes) da referida teoria, tendo apenas dois docentes apresentado contribuições nesse nível. Sendo assim, subdividiu-se o enunciado do professor numericamente.

Analisar-se-á, a partir de então, o apontamento de P21: “Como acontece a aquisição da língua escrita na criança [1]. Os níveis de escrita em que a criança se encontra [2]. Atenta para a função social [3]”. As ideias contidas em [1] e [2] já foram comentadas há pouco nesse trabalho. Ater-se-á no elemento [3]: “Atenta para a função social”, afinal, a teoria psicogenética chancelou o trabalho com a função social da escrita, com o letramento, a partir do trabalho com textos reais e diversificados, como livros, histórias, jornais e revistas, em vez de cartilhas que oferecem um universo artificial (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro, 2018; Moraes, 2012). Assim, ratifica a noção de que alfabetização significativa se constrói no contexto do letramento, algo que endossou também, ao defender que as crianças são “alfabetizáveis”, segundo ela, “[...] desde que descubram, através de **contextos sociais funcionais**, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)” (Ferreiro, 2017, p. 22, grifo nosso).

Nessa mesma categoria, enquadram-se a P34, cuja resposta, para termos de análise, também foi subdividida abaixo:

Não é necessário que haja uma prontidão para que as crianças se alfabetizem [1]; É preciso compreender o que as crianças sabem sobre a leitura e sobre a escrita [2] para propor situações potentes para que elas avancem [3]; as condições didáticas são tão importantes quanto as intervenções feitas pelo professor [3], daí a necessidade, sim, de termos acesso a bons materiais didáticos/literários [4]; A língua é um sistema de representação, portanto, pressupõe muito além de codificação e decodificação [5] (P17 — docente participante da Proposta Formativa —, Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita)

É possível averiguar que foi apresentado maior aprofundamento teórico na resposta acima, uma vez que a docente foi capaz de mencionar um repertório mais variado de elementos acerca dessa teoria (cinco elementos). O elemento [1] indica um dos achados da teoria psicogenética: numa perspectiva tradicional de alfabetização, acreditava-se que a criança teria que ser submetida necessariamente a um período de “prontidão” para aprender: deveria ser submetida a um conjunto de atividades e habilidades desenvolvidas para preparar a criança para a aprendizagem formal da leitura e escrita, focando em aspectos como o desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial e emocional (Ferreiro; Teberosky, 1999; Weisz, 1988). Esses exercícios visam à garantia de que a criança alcance a maturidade necessária para absorver o conteúdo da alfabetização de forma eficaz. A Psicogênese veio demonstrar que a criança, ao longo do processo, de forma ativa, constrói o conhecimento sobre a escrita, e não em um período específico que a deixasse “pronta” para iniciar o processo, afinal, a aprendizagem da escrita é, antes de tudo, conceitual. (Ferreiro, 2017; 2018; Matos, 2015; Rocha, 2020). A respeito do elemento [2], já foi abordado anteriormente a importância da valorização dos conhecimentos

prévios da criança sobre a leitura e da escrita; o elemento [3] alude à finalidade de averiguar esses conhecimentos prévios “para propor situações potentes para que elas avancem”, ratificando que a docente tem consciência do quanto situações significativas de ensino podem potencializar o avanço do aluno, relacionado isso às “condições didáticas” e às intervenções pedagógicas; com isso, amplia a discussão para as questões políticas e curriculares que devem dar ao professor “o acesso a bons materiais didáticos/literários”, algo que é de premente importância para o campo da alfabetização (Rocha, 2020). O último elemento, um dos mais decisivos achados da teoria, que foi mencionado apenas por essa docente, é o elemento [5]: “A língua é um sistema de representação, portanto, pressupõe muito além de codificação e decodificação”. De fato, a língua pode ser vista a partir de dois ângulos distintos: como código ou com sistema de representação (Ferreiro, 2017; 2018; Oliveira, 2021); a perspectiva adotada será determinante na condução da prática pedagógica: se a língua for concebida como simples código de transcrição entre sons e letras, a aprendizagem será vista como algo sensorial, algo que acontece de fora para dentro. A ênfase exacerbada será na repetição mecânica, na recepção, no desenvolvimento viso-motor. Ao contrário, se a língua for concebida como um sistema de representação, a aprendizagem é vista como conceitual, como um processo cognitivo de construção de significados. Conforme defende Moraes (2012), o conhecimento “é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios” (Moraes, 2012, p. 53). A ênfase, nesse caso, será na compreensão, nas atividades que envolvam a reflexão sobre a língua, em suas variadas manifestações, na aprendizagem por meio de trocas e interações entre os sujeitos.

Enfim, todos esses conhecimentos, tão necessários ao processo de alfabetização, se iniciam, no processo de raciocínio pedagógico, com as habilidades de compreensão “de propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina” (Shulman, 2014, p. 216), por parte do professor. Porém, Mizukami (2004, p. 41) alerta que uma compreensão pessoal não é suficiente para que ele possa ensinar, é necessária uma “compreensão especializada”, que seria o mesmo que aprender algo de maneiras diferentes. Isso só é adquirido quando o professor passa pelo processo de transformação (sob o qual já se discorreu na Seção 2 deste estudo), que equivale a encontrar o jeito certo de levar o aluno à compreensão de um conteúdo. Sendo assim, segundo Shulman (2014, p. 2018), “a essência do ato de raciocinar pedagogicamente”. Subsequentemente, apresenta-se a síntese dos resultados desse levantamento:

Quadro 16 – Síntese dos conhecimentos teórico/práticos produzidos/compartilhados sobre a Psicogênese da Língua Escrita

Conhecimentos teórico/práticos produzidos/compartilhados sobre a Psicogênese da Língua Escrita (20 contribuições)	Quant.
i) Conceitos que não estão tão adequados ou estão parcialmente adequados	3
i) Entendimento mais básico	15
iii) Compreensões mais complexas e sofisticadas	2

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados do Quadro 16 representam uma parcela pequena de docentes. Contudo, eles nos alertam para o fato de que, em termos de formação docente, e considerando que se trata de um arcabouço teórico de tão alto calibre na Pedagogia, os fundamentos da teoria sejam sempre bem discutidos e sistematizados. Os docentes reconhecem essa importância: este foi o tema mais indicado por eles no levantamento inicial de temáticas de interesse. Sim, é importante que os docentes saibam identificar os níveis de escrita de cada aluno, mas é essencial ir além, conhecer os pressupostos teóricos de forma mais aprofundada para saber realizar as intervenções necessárias ao avanço de cada aprendiz, a partir do estágio em que ela se encontra. Por exemplo: quais hipóteses a criança apresenta enquanto está tentando se apropriar da escrita como objeto de conhecimento? Quando está no nível silábico sem valor, o que a criança sabe e o que desconhece sobre a natureza do sistema de escrita? Que tipo de atividades e intervenções são necessárias aplicar nesse caso? Esses são apenas alguns dos pontos imprescindíveis à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador diante dos quais ele não pode titubear. E é a formação inicial ou continuada que precisa dar conta disso.

Na sequência, proceder-se-á à análise da segunda subcategoria proposta, buscando examinar e refletir sobre os conhecimentos teórico/práticos produzidos/compartilhados a partir da construção coletiva de estudos de caso e da análise coletiva para elaboração de propostas de intervenção.

5.2.2 Mobilização, produção e compartilhamento de conhecimentos teórico-práticos a partir da construção coletiva de Casos de Ensino

A partir da necessidade de perscrutar e analisar os conhecimentos docentes, e suas especificidades no processo de desenvolvimento profissional, Marli André (2010) menciona a necessidade de que sejam estabelecidas metodologias para trazer à tona e analisar, crítica e cientificamente, as crenças, as ideias, as representações e os preconceitos dos docentes, pois esses fatores condicionam e até determinam o saber-fazer na docência. Os estudos

experimentais sobre a área de Formação de Professores abordavam pesquisas **sobre** o professor. Todavia, a autora postula uma vertente de pesquisa que passou a construir processos investigativos **com** o professor. Caminho esse que tem se mostrado muito virtuoso e profícuo. Diante disso, os casos de ensino (também chamados de estudos de caso ou casos para ensino) são caracterizados como um tipo de narrativa que cumpre esse requisito, sendo uma potente ferramenta investigativa e formativa (Gatti *et al.*, 2019; Mota; Ambrosetti; Almeida, 2023).

Por outro lado, Zabalza (1994, p. 108), discutindo os tão propalados dilemas práticos enfrentados pelos professores, define dilema como “[...] todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constituem para ele um foco constante de preocupação, incertezas e reflexões”. Diante disso, enfatiza-se que os casos de ensino são uma via potente para o enfrentamento coletivo dos dilemas da docência.

No rumo dessas considerações, buscando captar os registros dos professores no que diz respeito à categoria: “Compartilhamento de práticas pedagógicas”, irar-se-á agora proceder à análise desses conhecimentos no contexto do trabalho com casos de ensino. Ressaltamos que, dentre os 11 trabalhos produzidos (casos de ensino e elaboração de propostas a partir dos casos de ensino), foi selecionado, para análise, um caso e as respectivas sugestões/intervenções, elaboradas a partir dele, ambas as produções construídas coletivamente pelos professores. Lembramos que, após a leitura e discussão de um caso de ensino coletivamente, a fim de familiarizar os docentes com esse tipo de narrativa, houve a divisão de grupos para elaboração de um caso de ensino a partir de uma situação real vivenciada por um dos docentes do grupo. Cada grupo, posteriormente, pôde discutir o texto de outro grupo e apresentar pelo menos cinco estratégias para ajudar a criança a avançar na sua aprendizagem.

Diante dessa breve contextualização, a partir da presente subcategoria de análise: “O compartilhamento de práticas pedagógicas a partir da construção coletiva de estudos de caso e da análise coletiva para elaboração de propostas de intervenção”, foram engendradas duas outras subcategorias de análise: i) Conhecimentos emergidos na produção do caso de ensino e caracterização da natureza desses conhecimentos; ii) As propostas de intervenções para o caso de ensino e os seus fundamentos teóricos/práticos.

Os casos de ensino, desenvolvidos a partir de experiências reais, mobilizam conhecimentos profissionais, pois os professores envolvidos em sua construção e análise, têm que refletir sobre si, seus conhecimentos profissionais, verbalizá-los e compartilhá-los, construindo, efetivamente, uma comunidade de aprendizagem. Para Gatti *et al.* (2019, p. 189-190):

Esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente.

Assim, em seu percurso profissional, se tornam coautores dessa construção de conhecimentos, tecendo um espaço de formação mútua, contextualizada e multirreferenciada. Nessa perspectiva, apresentamos a narrativa intitulada “Maria”, a qual foi apresentada pelos professores P36, P16 e P30. Proceder-se-á agora à análise deste estudo de caso:

Maria, 8 anos, estudante da rede pública de ensino desde a Educação Infantil, aparentemente com problemas na fala, porém, em sua trajetória, enfrentou o ensino remoto ocasionado pela Pandemia de COVID-19, quando voltou para a escola já era o final do primeiro ano do Ensino Fundamental e Maria ainda não havia se alfabetizado.

Sua mãe decidiu matriculá-la em uma escola particular em busca de uma melhora em sua aprendizagem, e assim foi. Conforme o tempo passou, Maria começou a ficar desmotivada, pois não conseguia ler e nem escrever, muitas vezes era motivo de chacota pelos amigos, às vezes comentava com a mãe a falta de paciência da professora que se negava a ler as provas para que ela pudesse realizar.

O tempo foi passando e a família foi notando que Maria não estava desenvolvendo a leitura e a escrita como o esperado para a sua idade; as tarefas de casa eram sempre muito longas, cerca de 10, 12 páginas, com isso, Maria foi se desmotivando cada vez mais, chorava toda manhã para ir à escola. A família procurou a coordenação várias vezes, mas sem sucesso, pois alegavam que a menina estava acostumada com um ensino mais leve, pois havia vindo da rede pública e que no próximo ano haveria melhoras, e assim foi até o final do ano. Diante desse cenário, qual a melhor intervenção a ser feita? (Caso de ensino elaborado pelos docentes P36, P16 e P30, Proposta Formativa, 2024).

Vários autores defendem que tomar a prática docente como objeto de análise, por meio da elaboração e análise coletiva de casos de ensino colabora para o desenvolvimento profissional docente (Nono; Mizukami, 2002; Mizukami, 2000), uma vez que as discussões coletivas, a partir dos casos de ensino, ampliam as possibilidades de reflexão, pois os professores debatem os problemas, criticam, os relacionam com os entraves do cotidiano escolar e ampliam as chances de resolução para eles. Esse processo é ainda mais significativo quando propicia o compartilhamento de saberes entre professores iniciantes e professores experientes, como foi o ocorrido.

Acerca disso, Mizukami, Domingues e Sarmiento (2012, p. 3) ressaltam que

[...] se trata de uma narrativa que possui um enredo; expõe um único ou vários episódios escolares reais ou fictícios; retrata uma situação de conflito; possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino; pode ser usada em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada) e em diferentes contextos (ensino presencial e a distância); aborda diferentes temáticas (educação inclusiva, área específicas de conhecimento, educação indígena, etc.); combina muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.; contempla o contexto e/ou processo

escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros.

É possível verificar que o estudo de caso “Maria”, não obstante ser bem resumido, atende a esses requisitos, pois apresenta um enredo onde as ações se desenvolvem dentro de uma sequência lógica, expõe um episódio escolar real, sendo utilizado em um contexto de formação híbrida (no caso, formação continuada), apresenta uma temática educacional (dificuldades em relação à alfabetização de uma criança) e combina os elementos apontados e expostos dentro de um contexto e/ou processo escolar, possibilitando a discussão a partir de vários ângulos desse processo.

Ainda acerca da estruturação de um caso de ensino, ratifica-se que “[...] os casos de ensino são narrativas que descrevem detalhadamente uma situação ocorrida em um contexto real, por meio do relato de algum momento dilemático, passível de análises e reflexões acerca de possibilidades de intervenção e diferentes ações” (Nono; Mizukami, 2002, p. 74). Quanto à **estruturação** desse tipo de texto, o relato de um “momento dilemático, passível de análises e reflexões” foi apresentado adequadamente: Maria, uma menina de oito anos, que estudou em escola pública desde a Educação Infantil e apresentava dificuldades fonoarticulatórias, passou pelo problema de suspensão de aulas presenciais na pandemia, chegou ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental sem conseguir alfabetizar-se. Preocupada com as dificuldades da filha, a mãe a matriculou numa escola particular, onde a menina, no contato com um ensino supostamente mais rigoroso, enfrentou problemas para adaptar-se, inclusive sofrendo com a incompreensão dos colegas e da professora diante das suas dificuldades. Mesmo com as queixas da mãe à escola, a aluna seguiu desmotivada e sem avançar na sua aprendizagem.

Ressaltou-se, inicialmente, que foi uma atividade inédita para muitos dos professores envolvidos. Mesmo assim, emergiram produções muito significativas e marcantes. Contudo, verifica-se que, para melhorar a compreensão da situação-problema relatada, e ter-se uma descrição detalhada, como sugerem Nono e Mizukami (2002), Nono (2005) e Farias (2021), poderiam ter sido colocados outros elementos, por exemplo: antes de transferir a menina para outra instituição, houve tentativas de interlocução com a escola pública na qual ela estava? A menina realizou as atividades remotas ao longo do período de suspensão das aulas presenciais? Elas surtiram algum efeito, ainda que mínimo? Foram realizadas intervenções pedagógicas ou adaptações curriculares na escola pública ou na escola particular, buscando atender às necessidades da criança? Outra dúvida suscitada: a narrativa aponta que: “Conforme o tempo passou, Maria começou a ficar desmotivada, pois não conseguia ler e nem escrever[...]” e: “O tempo foi passando e a família foi notando que Maria não estava desenvolvendo a leitura e a

escrita como o esperado para a sua idade”. Ao mesmo tempo, afirma-se que a criança já tem oito anos. Então, a dúvida que surge é se a menina, no tempo atual da construção da narrativa, está no segundo ou no terceiro ano do Ensino Fundamental, um dado importante em termos de análise: se ela está no segundo ano, a situação é menos grave, porque a BNCC (Brasil, 2018a) sugere que o período próprio para a criança ser alfabetizada é até o final do segundo ano, então a criança ainda estaria dentro do processo. O mesmo não poderia ser dito se ela estivesse no terceiro ano. Outro fator importante: em termos de análise e de levantamento de propostas pedagógicas de intervenção para recompor ou recuperar aprendizagens, há algumas diferenças sutis em relação ao conjunto de habilidades que ela já teria ou não desenvolvido no ano em que está matriculada. Por exemplo, a alfabetização deve partir dos gêneros textuais que estão sendo trabalhados na fase em que ela está, se procura realmente um ensino contextualizado e a efetivação da adaptação curricular para atender as reais necessidades do estudante (Perrenoud, 2000). Mesmo com essas lacunas, e apesar da simplicidade da narrativa, o caso apresentado é de grande valia para pensar e debater questões importantes.

De acordo com Mizukami (2000), a análise de casos de ensino permite compreender a multiplicidade de perspectivas e problemas em situações educacionais específicas. Refletindo sobre essa “multiplicidade de perspectivas e problemas em situações educacionais específicas”, percebe-se que as discussões dos professores, no ato de elaboração do caso de ensino, convergem na direção dos seguintes aspectos:

i) Conhecimentos emergidos na produção do caso de ensino e caracterização da natureza desses conhecimentos

Além disso, em termos de análise, é possível perceber, a partir do texto construído, que emergem alguns conhecimentos, os quais procurar-se-á desvelar e refletir sobre eles a partir da busca por enquadrar nas categorias descritas por Shulman (1987), para compreender o PCK desses docentes. Por exemplo: a) ao relatar que Maria era “estudante da rede pública de ensino desde a Educação Infantil”, eles demonstram que entendem e valorizam que essa etapa da escolarização básica é significativa para a criança e influencia o seu desenvolvimento biopsicossocial (Brasil, 2018a) — conhecimento curricular, conhecimento pedagógico geral — ; b) ao mencionar, “[...] porém, em sua trajetória, enfrentou o ensino remoto ocasionado pela Pandemia de COVID-19 [...]”, demonstram reconhecer, obviamente, que houve interrupções no processo de desenvolvimento da criança e perdas significativas na aprendizagem dela, devido a esse período (Almeida, 2022; Brasil, 2025) — conhecimentos de contextos educacionais —; c) no excerto “[...] quando voltou para a escola, já era o final do primeiro ano do Ensino Fundamental e Maria ainda não havia se alfabetizado [...]”, os docentes demonstram

que compreendem que, ao final do primeiro ano, esperava-se que Maria já deveria estar alfabetizada (conhecimento curricular); d) ao afirmar que “as tarefas de casa eram sempre muito longas, cerca de 10, 12 páginas”, a caracterização das tarefas, por meio do adjetivo “longas”, indica uma crítica a essa prática pedagógica, afinal, a quantidade não está adequada nem compatível com a faixa etária, nem com o nível de desenvolvimento da criança — conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular. Buscando-se, a partir disso, compreender esse raciocínio, e evidenciar os conhecimentos que os professores mobilizam em situações de ensino, por meio da análise dos seus componentes (Shulman, 1986; 1987). Acerca disso, Roldão (2007, p. 100) esclarece que o conhecimento profissional docente tem uma natureza compósita, formado por “lógicas conceitualmente incorporadoras”, em que se integram conhecimentos de várias naturezas, se integrando e se transformando mutuamente, onde um tipo de conhecimento incorpora e agrega reciprocamente os demais, “num processo de conhecimento transformativo”.

Por outro lado, é importante reforçar ainda que processos de reflexão como esse envolvendo o trabalho com casos de ensino podem ser referência para os docentes lidarem com outras situações dilemáticas oriundas do contexto escolar. Tal atividade propicia, a partir de situações em diferentes contextos, o processo de identificação a partir das similaridades existentes, dificuldades, dúvidas, medos, angústias e insegurança: os participantes sentem que estão “no mesmo barco” (Mota; Ambrosetti; Almeida, 2023). Zeichner (2008), ao discutir a relação entre o desenvolvimento profissional e as situações coletivas de reflexão, defende que são nesses momentos que o(a) docente retoma suas teorias e concepções pessoais, com base nas discussões e análises, percebendo, inclusive, suas limitações e dificuldades por meio de um processo de autoavaliação que favorece novas análises e debates coletivos. Ao mesmo tempo, a ambiência de diálogo, de aprendizagem mútua, possibilita a construção e reconstrução coletiva de conhecimentos e de novas perspectivas para os problemas emergidos no contexto da sala de aula e da escola como um todo. Nono e Mizukami (2002) ressaltam que os casos de ensino não são modelos a serem imitados, mas instrumentos de construção de conhecimentos profissionais “por meio da reflexão crítica, aprofundada e planejada”. Em outras palavras, não se trata de replicar modelos, adaptáveis a qualquer realidade, mas de oportunizar a ampliação da aprendizagem da docência, por meio da construção de conhecimentos profissionais. Além disso, é possível perceber que ocorre um fortalecimento das relações entre os profissionais e a consequente diminuição do isolamento entre eles (Gatti *et al.*, 2019, p. 187).

ii) As propostas de intervenções para o caso de ensino e os seus fundamentos teóricos/práticos

Agora, convergem-se nossas lentes investigativas para a **análise das sugestões/orientações/intervenções** apresentadas por outros professores para o caso de ensino intitulado “Maria”. O grupo responsável pelas sugestões, cujos integrantes foram os professores P37, P31, P17, P01, elaboraram as seguintes sugestões/orientações/intervenções:

1. Realizar avaliação diagnóstica para identificar em qual fase de escrita Maria se encontra:

- Analisar os trabalhos escritos de Maria em diferentes contextos (escola, casa, atividades dirigidas);
- Utilizar avaliações específicas que identifiquem as fases de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética);
- Recolher informações sobre a evolução e as dificuldades observadas;
- Manter um diário ou ficha de acompanhamento das atividades de escrita de Maria, anotando erros comuns, progressos e áreas de dificuldade.

2. Encaminhar para a Fonoaudióloga

- Fornecer um relatório detalhado do diagnóstico e observações feitas;
- Manter uma comunicação regular com a fonoaudióloga para trocar informações sobre o progresso de Maria e ajustar intervenções;
- Receber orientações específicas da fonoaudióloga sobre atividades e estratégias a serem aplicadas no ambiente escolar e em casa.

3. Realizar acompanhamento individual

- Agendar sessões regulares para trabalhar exclusivamente com Maria em suas dificuldades;
- Estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo, adaptando as metas conforme o progresso de Maria;
- Aplicar metodologias específicas baseadas nas necessidades individuais de Maria, como jogos de escrita, exercícios de leitura e atividades lúdicas.

4. Apoio à questão emocional

- Criar um espaço onde Maria se sinta segura e acolhida para expressar suas dificuldades e frustrações;
- Reforçar positivamente cada progresso feito, por menor que seja, para incentivar a autoconfiança de Maria;
- Promover momentos de conversa onde Maria possa expressar seus sentimentos em relação às suas dificuldades e conquistas.

5. Preparar atividades diferenciadas de acordo com o nível de escrita em que se encontra

- Criar atividades que estejam de acordo com a fase de escrita identificada, garantindo que sejam desafiadoras, mas não impossíveis;
- Utilizar diversos recursos como livros, jogos educativos, aplicativos de escrita, materiais visuais e auditivos;
- Aplicar ferramentas digitais que possam facilitar e tornar o aprendizado mais atraente para Maria;
- Realizar avaliações contínuas para ajustar as atividades e estratégias conforme necessário.

6. Orientação tanto com a criança quanto com a família

- Organizar encontros para discutir o progresso de Maria, compartilhando estratégias e oferecendo suporte.
- Fornecer à família orientações específicas sobre como apoiar o desenvolvimento da escrita de Maria em casa.
- Sugerir materiais e recursos que a família pode utilizar para ajudar Maria, como livros, jogos educativos e aplicativos de aprendizagem.
- Encorajar e capacitar os pais a serem participantes ativos no processo de aprendizagem de Maria, oferecendo suporte emocional e prático.

Considerações Finais

O acompanhamento de Maria deve ser contínuo e ajustado conforme necessário, com uma abordagem colaborativa entre professores, fonoaudiólogos e família. A chave

para o sucesso está na adaptação e na personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades específicas da criança.
(Proposta de sugestões/intervenções para o caso de ensino “Maria”, elaborada pelos docentes P37, P31, P17, P01, Proposta Formativa, 2024).

Como vê-se, os casos de ensino possibilitam ao docente pensar sobre a realidade, descrevê-la, examiná-la, interpretá-la e **construir modos de intervenção sobre ela, a partir de fundamentos teóricos significativos**. Isso demonstra como os docentes refletem conjuntamente sobre os sujeitos, os contextos, as ações e as relações desencadeadas no processo, assumindo o protagonismo da ação pedagógica (Mota; Ambrosetti; Almeida, 2023). Coadunando com essas ideias, Mizukami (2000) defende que os casos de ensino são usados para entender como os professores pensam, planejam e ensinam, relatando suas construções teóricas.

Assim, ao averiguar os “possíveis fundamentos teórico-práticos subjacentes” ao engendramento de ideias assinaladas pelos professores, é possível constatar que há um fundamento teórico/legal que sustenta essas proposições³⁴.

Analizando a primeira proposta apresentada pelos professores de “realizar avaliação diagnóstica para identificar em qual fase de escrita a Maria se encontra”, percebem-se que autores como Kramer (2005) e Hoffmann (2008) referem-se à avaliação diagnóstica como aquela que ocorre no início do ano letivo ou antes de um conteúdo novo ser ministrado para averiguar o que os alunos já sabem, ou não sabem, acerca de determinado conteúdo:

Investigar seriamente o que os alunos ‘ainda’ não compreenderam, o que ‘ainda’ não produziram, o que ‘ainda’ necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as ‘práticas de Recuperação’ (Hoffmann, 2008, p. 68).

Trata-se de uma sondagem realizada a partir da necessidade de identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos, um instrumento para verificar o que os alunos aprenderam e quais dificuldades precisam ser superadas. Sendo assim, em termos de Recomposição/Recuperação Contínua com foco em alfabetização e letramento, uma sondagem adequada procuraria detectar se a criança, por exemplo, sabe escrever o próprio nome, se identifica as letras do nome, se identifica as letras do alfabeto na sequência e fora da sequência, em qual fase de escrita está, se consegue escrever um texto de memória (tal como uma cantiga ou uma parlenda), em qual nível de leitura encontra-se (pré-leitor, leitor iniciante, leitor fluente) etc.; embora os professores não

³⁴Foi inserido no Apêndice M um quadro que indica quais fundamentos podem estar subjacentes às sugestões apresentadas pelos docentes.

tenham pontuado que iriam realizar a sondagem da leitura, as políticas educacionais, na atualidade, convergem o foco para esse aspecto quando tratamos de avaliação diagnóstica nessa fase da escolaridade.

A legislação brasileira, ao instituir o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025), define a “avaliação diagnóstica de caráter normativo” como

[...] estratégia de verificação, análise e compreensão dos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, consideradas as expectativas e os padrões definidos para os diferentes momentos da escolarização, com vistas a subsidiar a tomada de decisão dos docentes e das equipes gestoras (Brasil, 2025).

Essa avaliação, segundo o Decreto supracitado, terá caráter formativo e contínuo, sendo um dos eixos estruturantes para a implementação do Pacto.

Por outro lado, os professores vincularam a ideia de avaliação diagnóstica à concepção sobre avaliação diagnóstica para sondar as fases de escrita, cujos conhecimentos advém da teoria psicogenética da escrita (Ferreiro 2018; Ferreiro; Teberosky, 1999), a partir da qual, como esboçamos neste trabalho, a escrita espontânea da criança pode ser categorizada em fases: pré-silábica, silábica com valor sonoro, silábica sem valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética.

A partir desses apontamentos, já é possível notar a mobilização de conhecimentos, pelos professores, em suas propostas. Eles se propuseram a analisar a escrita da criança em diferentes contextos e a construir um documento por meio do qual pudessem registrar os achados para acompanhar o processo evolutivo da criança.

Em segundo lugar, acerca da proposta sobre “encaminhar [a criança] para uma fonoaudióloga”, os docentes demonstram, implicitamente, compreendem que, dentre os direitos básicos de uma criança, está o direito à saúde, como preconiza o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 7º: “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e **à saúde**, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (Brasil, 1990, grifo nosso). Vale ressaltar que nem sempre esse direito é efetivamente respeitado, ainda mais em se tratando de especialistas que atendam dentro do âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), mas o primeiro e básico passo para lutar pelos nossos direitos é conhecê-los. No contexto educacional, é preciso incentivar os familiares a conhecerem e lutarem por seus direitos. Além disso, essa proposta dos docentes converge com as ideias de Mota, Ambrosetti e Almeida (2023) quando as autoras mencionam que os casos de ensino devem ser construídos para buscar

as melhores estratégias de resolução para os problemas emergidos, bem com as possíveis intervenções e encaminhamentos.

Concernente à terceira proposta, “realizar acompanhamento individual”, tal ideia converge com concepções oriundas de fontes diversas. Uma delas é a LDB, a qual prevê que compete aos estabelecimentos de ensino “prover meios para a Recuperação dos alunos de menor rendimento” (Brasil, 1996, Lei n. 9394/96, Art. 12, inc. V). O mesmo texto legal estabelece, como incumbência dos docentes, o zelo para com a aprendizagem dos alunos, além de “estabelecer estratégias de Recuperação para os alunos de menor rendimento” (Art. 13, inc. II e IV). Ou seja, a maioria dos docentes, embora não saiba citar os textos legais de cor (algo que nem é necessário), demonstra conhecer os fundamentos da Lei e sabe que a aprendizagem do aluno — inclusive daquele que apresenta dificuldades ou defasagens de aprendizagens — é de sua responsabilidade, contando com os meios e os recursos disponibilizados pela escola. Sabe ainda que uma das estratégias didáticas de maior valia, no contexto da Recomposição ou Recomposição da Aprendizagem dos alunos é o acompanhamento individualizado. Perrenoud (2000, p. 60), ao tratar da importância de o professor “fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades”, destaca que é necessário que o professor se aproprie, com o tempo, de uma parte dos conhecimentos e do “*savoir-faire*” dos professores especializados ou dos professores de apoio em relação ao trato com essas crianças. Trata-se de aprender com a *expertise* desses profissionais e com os dispositivos didáticos que eles utilizam para “saber construir situações didáticas sob medida” (Perrenoud, 2000, p. 61), personalizando o ensino de acordo com as necessidades do aluno. Por essa via, a partir dos pressupostos da BNCC (Brasil, 2018a), as escolas e professores devem planejar atividades e estratégias que considerem as características e necessidades de cada aluno, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem. Além disso, a noção de avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (1994; 2008) carrega, em sua essência, a ideia de que o(a) docente precisa avaliar o que o aluno sabe ou não, processualmente, realizando anotações e rubricas significativas sobre os avanços e dificuldades individuais, a fim de construir estratégias intencionais e individualizadas que possibilitem o seu avanço. A autora ainda esclarece que:

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais e escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências da vida do aluno (Hoffmann, 1994, p. 69).

Embora nem sempre sejam de fato efetivadas, essas orientações foram e têm sido largamente difundidas na arena educacional, constituindo, juntamente com outras ideias importantes, o aporte teórico de muitos professores, muitas vezes implícito em suas práticas.

Na sequência, ao tratar-se da quarta sugestão proposta pelos professores, “apoio à questão emocional”, os docentes demonstraram entender que o aspecto afetivo/emocional é de suma importância para a criança, considerando isso na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito (Brasil, 2018a). Por esse prisma, Piaget (2014), ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento infantil, alegou que cada estágio pelo qual passa uma criança está relacionado com aspectos emocionais e cognitivos específicos. Sendo assim, buscou investigar e compreender a relação entre esses dois aspectos, constatando que as expressões emocionais da criança — e o seu entendimento acerca delas — avançam na medida em que avança o seu pensamento e desenvolvimento (Faria, 1989). Argumentando nessa direção, Piaget (2014, p. 37-38) exemplifica que:

O aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente. Dentre aqueles que são fracos em Matemática, por exemplo, mais da metade dos casos se devem, sem dúvida, a um bloqueio afetivo, a um sentimento de inferioridade especial. Tal bloqueio pode, então, impedir, provisoriamente, que um aluno possa compreender (ou reter) as regras da adição.

Assim, para esse pesquisador, as questões emocionais servem como “fonte energética” para a inteligência, podendo prejudicar ou até bloquear a aprendizagem. A compreensão e regulação das emoções da criança estariam relacionadas também com os processos de acomodação e assimilação, defendidos por ele, processos pelos quais as experiências novas e novas aprendizagens são incorporadas às já existentes. A aprendizagem ativa, por meio de interações significativas com o meio, é tão importante para a dimensão cognitiva da criança quanto para a dimensão emocional; os estudos sobre a inteligência, propostos pelo autor, enfocaram aspectos relativos ao julgamento moral, às expressões de rebeldia da criança, às ações relacionadas a obedecer/não obedecer e à expressão de sentimentos e emoções como carinho, repulsa, temor etc. (Faria, 1989; La Taille *et al.*, 2019).

Por essa mesma vertente caminham os estudos da Neurociência, ao apontarem as contribuições das emoções para a neuroaprendizagem. Cosenza e Guerra (2011) destacam que a aprendizagem tem maiores chances de se desenvolver em um ambiente envolto em emoções positivas. Já Amaral e Guerra (2020, p. 74) esclarecem que:

Situações de aprendizagem prazerosas, estimulantes, que gerem desafios, seguidas de sensação de bem-estar pela solução da questão, permeadas por afeto ou, até mesmo, por um pequeno e transitório estresse, no caso de tarefas desafiadoras, mas

transponíveis, são mais efetivas. Em contrapartida, baixa autoestima, estresse e ansiedade, influenciam negativamente a aprendizagem.

Esclarecem, pois, que a emoção funciona como um sinalizador interno, indicando ao cérebro e à memória o que é importante para ser aprendido ou não, envolvendo uma postura que favorece a motivação, a manutenção do foco e da concentração em relação ao aprendizado (Amaral; Guerra, 2020; Relvas, 2018). Noutros termos, as emoções são um forte componente para mensurar o valor da experiência para o sujeito, especialmente da experiência pedagógica.

É possível notar que a menina cunhada como “Maria” apresentava alguns desses aspectos emocionais preocupantes diante das suas vivências: desmotivação, chorava para não ir à escola. Mas podemos inferir, a partir da situação relatada, que havia outras questões emocionais em jogo: frustração, medo de errar, autoestima baixa, sentimento de incapacidade, inibição, vergonha (mediante os problemas de fala e os problemas de “atraso” na aprendizagem) etc. Convém destacar que muitas dessas questões emocionais são vivenciadas por outros alunos que também apresentam insuficiências/defasagens na aprendizagem e que é muito salutar que os professores demonstrem que estão atentos a esses quadros, pois, como vimos, as questões emocionais são condicionantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo. Essa preocupação, pontuada nas propostas dos docentes, mencionam a necessidade do acolhimento para com a menina, da escuta ativa e uso do reforço positivo para com os seus pequenos avanços, evidenciam também, implicitamente, seus *constructos* teóricos, na medida em que colocam em relevo a questão emocional.

Em relação à proposta que os professores chamaram de “[...] preparar atividades diferenciadas de acordo com o nível de escrita em que [a criança] se encontra [...]”, podemos destacar que essa proposição se relaciona com a Psicogênese da Língua Escrita, a qual propõe essa necessidade para o professor. É preciso ter conhecimento mais aprofundado sobre a teoria para selecionar as atividades a serem trabalhadas em cada hipótese de escrita e para fazer as intervenções adequadas que contribuam para o avanço de cada criança (Grossi, 1990), algo que Soares (2020) insere no âmbito da mediação pedagógica. Ao apresentarem essa proposta, os professores do grupo demonstraram que entendem que as atividades não podem ser iguais para todos os níveis em todos os momentos; isso evidencia, ainda, que se opõem a um ensino homogeneizante, onde todas as práticas são direcionadas para todos, de modo mais ou menos parecido. Também se relaciona com o conceito de adaptação (ou adequação curricular), conceito esse que Perrenoud (2000) insere dentre as 10 novas competências para ensinar. Nessa área, o autor conceitua a importância de “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, algo que se relaciona com o saber “administrar a heterogeneidade no âmbito de

uma turma”. Para ele, a heterogeneidade é real e precisa ser administrada, devendo ser contemplada no planejamento semanal. Para tanto, sugere que sejam utilizados “dispositivos múltiplos, não baseados apenas na intervenção do professor”, o uso de “tarefas autocorretivas”, o emprego de “*softwares* interativos”, a organização de espaços a partir de “oficinas”, com projetos, com agrupamento dos alunos de acordo com as necessidades, além de situações interativas em que os alunos possam trabalhar em grupos, ou seja, o delineamento de uma pedagogia diferenciada que atenda às peculiaridades de todos os alunos (Perrenoud, 2000, p. 58).

Finalmente, quanto à sexta sugestão, “orientação, tanto para a criança quanto para a família”, os docentes abordaram a questão da importância da interação família/escola. Acerca disso, retoma-se aqui a letra da Lei, expressa na LDB, que determina que a educação é dever do Estado e da família (Brasil, 1996, Lei n. 9394/96, Art. 2º). Sendo assim, percebe-se que a família é corresponsável, juntamente com o Estado, pela educação escolar da criança. Assim, frisamos uma orientação contida no Currículo Paulista: “A boa relação entre as famílias e/ ou responsáveis e as instituições de Educação Infantil é essencial para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades” (São Paulo, 2018, p. 43). No entanto, considera-se que essa “boa relação com as famílias” não é algo importante apenas para essa etapa da escolaridade. No Ensino Fundamental também, principalmente quando as crianças estão se alfabetizando, mais ainda se elas apresentarem dificuldades acentuadas diante desse desafio. É preciso buscar essa interação com os familiares dos estudantes, orientá-los, solicitar a participação deles para auxiliar o aluno na superação dos entraves concernentes à aprendizagem da lectoescrita. Incentivar a frequência regular da criança, a realização adequada das tarefas de casa; estimular a leitura no ambiente doméstico; a construção de uma rotina básica de estudos em casa; a adoção de hábitos saudáveis em relação à alimentação e ao sono etc. são ações que cooperam muito para o desenvolvimento das aprendizagens da criança. Dada a situação de vulnerabilidade social de algumas famílias, nem sempre consegue-se êxito nessa busca, mas deve-se tentar. Os professores, em suas vivências profissionais, entendem o valor da participação ativa da família na escola, por isso, acredita-se, pontuaram essa questão como proposta para propiciar o avanço de “Maria”.

O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e, em casa, passam a se complementar mutuamente (Spodek; Saracho, 1998, p. 167).

Perrenoud (2000) acentua como uma das dez competências para ensinar “saber informar e envolver os pais”. Ele assevera que, atrelado à obrigação legal de manter os filhos na escola, está o direito de ser informado e de consultar as informações sobre a vida escolar do filho. Ao discutir os entraves na relação escola/família no contexto histórico e social, e os aspectos que dificultam o diálogo, ele reforça que os professores são os profissionais nessa relação, que, apesar de tudo, devem sair do lugar de defensiva para usar a capacidade de comunicação a fim de mobilizar essa competência tão necessária. Fazendo dessa parceria uma “construção permanente”. E reforça que “não existem competências que não se apoiem em conhecimentos” (Perrenoud, 2000, p. 121).

Com relação ao contexto da alfabetização, lembra-se que o Decreto n. 9.765 (Brasil, 2019), de 11 de abril de 2019, que rege a Política Nacional de Alfabetização, enumera, dentre os agentes envolvidos na PNA, as famílias (Art. 7º, inc. 8). Ou seja, compreende-se que o papel da família é redimensionado no contexto aprendizagem da lectoescrita pelos alunos, como defende Vale (2023, p. 101): “A conscientização da família e de seu papel no processo de alfabetização, como parceira da escola, é de suma importância para que o ensino-aprendizagem seja realizado de forma significativa, visando ao desenvolvimento da criança”.

Cabe ainda ressaltar a importância da tarefa de casa nesse processo. Nunes e Souza (2026), a partir de uma análise sistemática sobre a produção científica relacionada à Tarefa Escolar para Casa (TEC), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reiteram a importância desse recurso pedagógico para fortalecer os vínculos entre a família e a escola e para apoio à aprendizagem da criança. As autoras ressaltam que “[...] os dados convergem para afirmar que o envolvimento familiar qualificado promove não apenas o rendimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos” (Nunes; Souza, 2026, p. 11). Se a família é bem orientada e se a TEC é utilizada de maneira adequada, acessível, contextualizada e significativa, tende a potencializar o sucesso na aprendizagem das crianças na fase da alfabetização.

Ao considerar isso, os professores demonstram, mais uma vez, que os seus conhecimentos, embora plurais, difusos, compósitos e advindos de fontes diversas (Shulman, 1987), estão relacionados com as teorias e proposições legais vigentes, abarcando, elementos pessoais, afetivos, sociais, profissionais etc. Assim, como defende Roldão (2007), é preciso teorizar a ação pedagógica para aprimorá-la, porque os professores têm muito a ensinar a partir das suas vivências e experiências. Os seus conhecimentos da prática não se realizam num vazio conceitual, são, na verdade, permeados por muitos conhecimentos teóricos, demonstrando que a teoria e a prática caminham juntas, se inter-relacionam, e são ressignificadas por meio do uso

de instrumentos formativos que permitam — como no caso dos casos de ensino — teorizar a prática pedagógica e colocá-la em evidência.

Um aspecto importante, nessa discussão, é que os professores não realizaram nenhum apontamento sobre os aspectos contextuais relativos à situação-problema do caso de ensino “Maria”, embora talvez isso tenha sido alvo das discussões em grupo. Há, pelo menos, duas situações contextuais destacadas na análise como “unidades de contexto”, que são pano de fundo na narrativa: a) defasagens de aprendizagem dos alunos devido ao período pandêmico e à suspensão das aulas presenciais; b) relações entre escola pública *versus* escola privada: quais são os parâmetros de “qualidade” do ensino e da aprendizagem que temos em ambos os contextos? Isso evidencia que toda situação-problema se vincula a outras questões de maior magnitude no contexto sociopolítico e cultural e, como profissionais da educação, não pode-se deixar de discuti-las e refletir sobre elas. Em síntese, a despeito dessa lacuna, é possível inferir que os conhecimentos teórico/práticos dos professores foram efetivamente mobilizados, construídos e ampliados, como é possível constatar a partir de algumas declarações advindas da avaliação final do curso. Ao serem indagados sobre as experiências mais significativas na Proposta Formativa, relataram: “Estudo de caso, consegui boas explicações com os colegas de grupo (P32); “O que mais gostei na atividade formativa foram [...] os Casos de Ensino discutidos (P38); “As trocas entre o grupo, as análises de estudos de caso” (P25); “Os estudos de caso, pois relatam os problemas vivenciados pelos colegas, que também já experimentamos e as várias formas de podermos atender uma criança que necessita de ajuda [...]” (P03); “Os estudos de caso e as experiências compartilhadas” (P09).

Por esse viés, Almeida *et al.* (2019, p. 147) apontam que: “Alguns estudos relataram situações de intervenção em práticas de formação inicial e continuada, que contribuíram para que professores ampliassem sua base de conhecimento para o ensino e mobilizassem o processo de ação e raciocínio pedagógico [...]”, além de considerarem que a abordagem desses estudos “[...] convergiram para o mesmo ponto: a importância da participação do professor em grupos colaborativos, que promovem atividades de discussão, reflexão e trocas de experiência” (Almeida *et al.*, 2019, p. 147). Além disso, Shulman (2004, p. 328) esclarece que: “Essas trocas baseadas em casos podem criar uma forma inteiramente nova de discurso educacional que se centra nas experiências, reflexões e lições aprendidas pelos professores. Eles podem constituir o antídoto há muito procurado para a amnésia pedagógica”.

Em síntese, a elaboração e discussão dos casos de ensino foi uma das situações, notadamente, mais profícuas da atividade formativa. A análise se deu observando-se a estrutura da narrativa e as concepções emergidas por meio do discurso delineado. Apesar de o texto

selecionado ter sido mais lacônico, demonstrou os principais elementos pontuados pelos autores que pesquisam esse instrumento formativo e investigativo (Mizukami; Domingues; Sarmento, 2012; Nono; Mizukami, 2002; Nono, 2005; Farias, 2021). Após a análise, foram evidenciadas seis ocorrências: **conhecimentos do contexto educacional** (uma ocorrência), **conhecimento curricular** (três ocorrências), **conhecimento pedagógico geral** (duas ocorrências). Todos esses aspectos são integrantes do PCK desses docentes. Infere-se que esses conhecimentos, representados por natureza distinta, se interpenetram, se mesclam e se transformam. Ressalta-se ainda que, ao cotejar as **propostas de intervenção** e os encaminhamentos apresentadas pelos participantes do grupo, notou-se que todas as seis propostas têm embasamento no conhecimento científico mais formalizado e no arcabouço legal vigente, sendo legitimadas pela experiência cotidiana concreta das salas de aula. Sendo um instrumento formativo tão potente, que mobiliza e instiga a reflexão, a troca e a construção de conhecimento entre os professores de modo colaborativo, por que ele ainda é tão pouco utilizado na formação docente?

5.3 Indicadores de contribuições teórico-práticas para a Base de Conhecimentos do alfabetizador que atua no ciclo de alfabetização ou na Recuperação/Recomposição da Aprendizagem

Nesse ponto da discussão, no plano desse eixo de análise, aguça-se o olhar investigativo para a busca de indicadores de possíveis contribuições teórico-práticas para o delineamento de uma Base de Conhecimentos para o professor alfabetizador a partir de alguns dados selecionados. Enfocar-se-á também a reflexão sobre a natureza profissional do professor alfabetizador quanto à sua identidade. Houve contribuições dos processos formativos delineados nessa direção? Que reflexões podem ser construídas a partir desse movimento a respeito da identidade profissional do professor alfabetizador que possam subsidiar a discussão e a construção de uma Base de Conhecimentos? Que aspectos constituem a natureza e a *expertise* docente desse profissional? A partir dessas inquietações e das informações oriundas dos dados obtidos na Proposta Formativa, foram propostas três subcategorias de análise: a) A emergência de novas concepções; b) A resignificação de práticas; e c) Contribuições para o domínio do PCK do professor alfabetizador e para discutir possíveis especificidades da sua identidade profissional.

5.3.1 A emergência de novas concepções

Como temos discutido, os processos formativos colaborativos têm grande potencial para mobilizar os conhecimentos dos docentes e para ampliá-los. Mizukami *et al.* (2010) assevera

que o modelo construtivo colaborativo de intervenção-investigação se assenta em bases dialógicas, onde as trocas e a participação engajada de todos os atores envolvidos — professores e pesquisadores — em processo de desenvolvimento profissional, possibilitam entendimentos recíprocos, apoio mútuo, capacidade de reflexão crítica, aguçamento da habilidade investigativa, potencialização da capacidade de identificar e resolver problemas etc.

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói com a quebra de certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento (Mizukami *et al.*, 2010, p. 43).

A autora acrescenta que a construção contínua de conhecimentos, pelo professor, não ocorre no isolamento, mas “[...] na parceria entre diferentes pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional”. Acredita-se que dessa ambiência de formação mútua e consensual decorre a possibilidade de mudanças de concepções e de teorias pessoais, mudanças essas que são necessárias, porque algumas concepções e conceitos que temos (como é o caso dos conceitos de alfabetização e letramento) que constituem o nosso Conhecimento Pedagógico do Conteúdo serão orientadoras das nossas ações e práticas pedagógicas.

A seguir, para exemplificar esse pressuposto, discutir-se-á aqui a subcategoria “A emergência de novas concepções”, procurando averiguar, por meio da comparação analítica de conceitos emitidos em diferentes momentos da experiência formativa (início de curso e momentos posteriores), se houve alterações, no campo do discurso, de dois conceitos básicos trabalhados na experiência formativa (dentre vários outros que foram discutidos). Todos os conceitos apresentados foram analisados mediante o referencial teórico desta pesquisa. Todavia, para não tornar a discussão exaustiva, selecionou-se apenas alguns exemplos, os conceitos redigidos por quatro docentes para realizar esse cotejamento, a título de exemplo, concernente ao conceito de alfabetização. Quanto ao conceito de letramento, foram selecionados os registros apresentados por cinco docentes. Em ambos os casos, os docentes apresentaram conceitos categorizados como “menos adequados” no contexto inicial da Proposta Formativa. O Quadro 17 foi organizado a partir desse propósito.

Quadro 17 – Conceitos de alfabetização, verbalizados por professores, em momentos distintos da Proposta Formativa

Cód.	Conceito de alfabetização emitido no início da Proposta Formativa seguido de análise da pesquisadora com base no referencial bibliográfico (formulário de Inscrição)	Conceito de alfabetização emitido em momento posterior no âmbito da Proposta Formativa
------	--	--

P06	“É inserir o aluno no mundo letrado, dando a ele condições de ler com autonomia e compreensão, escrever e produzir textos em diferentes situações da vida cotidiana”. <i>Análise: Conceito que evidencia que o(a) docente confundiu o significado de alfabetização com o de letramento.</i>	“A alfabetização implica na aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam para se tornarem capazes de ler e escrever com autonomia”. (P06, Atividade Interativa, 2024).
P36	“Comunicação entre a sociedade”. <i>Análise: Conceito muito amplo, talvez o(a) docente referiu-se à linguagem.</i>	“De acordo com a BNCC, a alfabetização se refere a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Isso inclui compreender os sons da fala e sua correspondência com letras (fonologia e grafema-fonema), decifrar e escrever palavras (decodificação e codificação), reconhecer palavras rapidamente, entender a estrutura das palavras”. (P36, Atividade Interativa, 2024)
P15	“Oportunizar a escrita, o conhecimento das letras e palavras [...]” <i>Análise: Conceito coerente, mas incompleto, pois não aborda as especificidades do termo. Para “oportunizar a escrita”, ou oportunizar a aprendizagem da escrita, é preciso levar o aluno a acessar outros conhecimentos (das letras, dos fonemas, das relações grafofonêmicas, dos materiais utilizados etc.).</i>	“A alfabetização é o resultado da aquisição da ‘tecnologia da escrita’ (técnicas, procedimentos e habilidades) [...]. Entre as técnicas, procedimentos e habilidades, temos o domínio do sistema de representação da escrita alfabética, e normas ortográficas, habilidades motoras, modos de ler e modos de escrever”. (P15, gravação do terceiro encontro, Proposta Formativa, 2024).
P34	“É poder imergir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, na qual eles sejam oportunizados a viverem ambientes e propostas que favoreçam seu percurso enquanto escritores e alfabetizadores plenos”. <i>Análise: Conceito que evidencia que o(a) docente confundiu o significado de alfabetização com o de letramento.</i>	“Alfabetização é compreendida como o processo de aquisição do código escrito [...] um processo que envolve a mecânica de aquisição da linguagem escrita. Não tem como pensar em alfabetização sem pensar em codificação e decodificação”. (P34, gravação do terceiro encontro, Proposta Formativa, 2024).

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, por meio de traços nos pronunciamentos dos profissionais, expressos na segunda coluna, é possível investigar a estruturação de novas hipóteses sinalizadoras da emergência de novas concepções no domínio do conhecimento profissional docente. Os dados evidenciam que novos conhecimentos podem ser agregados em um espaço de tempo mais ou menos curto por meio de processos colaborativos e reflexivos.

A seguir, realizar-se-á algumas considerações, a título de análise, sobre as informações apresentadas no Quadro 17. Ocorrerá a análise das novas concepções emergidas baseando-nos em duas subcategorias, construídas a partir da aceção de Soares (2020), já mencionada neste estudo, e a partir da ideia de Mizukami *et al.* (2010, p. 43), a qual defende que a construção do conhecimento profissional docente é constituída por “hipóteses que se estruturam e se desestruturam”. Pensa-se nessas subcategorias como “hipóteses” epistemológicas, imbricadas no universo cognitivo do professor: 1) compreensão do conceito de alfabetização como tecnologia; e 2) compreensão do conceito de alfabetização como tecnologia que envolve habilidades específicas.

A seleção dessas categorias deu-se também a partir do pressuposto de que, para ensinar, é preciso conhecer a natureza do objeto de ensino e ter clareza sobre quais conhecimentos e habilidades queremos que o aluno desenvolva nesse processo (Silva *et al.*, 2022, p. 150). A partir disso, iniciar-se-á a análise dos conceitos apresentados pelos docentes.

O(a) docente **P06** apresentou inicialmente um conceito de alfabetização que demonstrava que ele havia confundido o conceito de alfabetização com o de letramento. No conceito novo apresentado, já é possível perceber uma compreensão mais precisa: “A alfabetização implica a aprendizagem do sistema alfabético”, algo que insere a sua resposta na subcategoria 1. O(a) docente complementa a sua definição com uma expressão que demonstra a finalidade dessa aprendizagem “para se tornarem capazes de ler e escrever com autonomia”.

Já o(a) docente **P36**, no primeiro momento da ação formativa, verbalizou que a alfabetização seria a: “Comunicação entre a sociedade”. Um conceito bem genérico que não indica com clareza o fenômeno (a comunicação em uma sociedade pode acontecer pela linguagem oral, no caso das comunidades ágrafas, que não desenvolveram ou não utilizam um sistema de escrita próprio para registrar sua língua e cultura). No segundo momento, após discussão com seus pares, o(a) docente, ao representar o seu grupo, apresentou oralmente outra conceitualização de alfabetização, notadamente mais assertiva: “Alfabetização é compreendida como o processo de aquisição do código escrito [...] um processo que envolve a mecânica de aquisição da linguagem escrita”. Além disso, considerou inerente ao alfabetizar o processo de codificar e decodificar sinais gráficos, identificando duas habilidades relacionadas a esse processo: a codificação e a decodificação. Seu conceito, portanto, insere-se na subcategoria 2. Mizukami *et al.* (2010) enfoca que a construção do conhecimento profissional docente pode ocorrer de modo individual ou em grupo. Nota-se, nessa evolução conceitual, o quanto pode ser significativo a participação em discussões e reflexões coletivas.

O(a) docente **P15**, ao conceituar a alfabetização, lançou mão de um conceito identificado como coerente, embora incompleto: “Oportunizar a escrita, o conhecimento das letras e palavras”. Numa outra situação, demonstrou, oralmente, uma compreensão muito mais bem delineada após a discussão com os seus pares: “A alfabetização é o resultado da aquisição da ‘tecnologia da escrita’ (técnicas, procedimentos e habilidades)”. Nesse registro, é possível observar uma aproximação mais direta do seu conceito com aquele utilizado por Soares (2020), ao referir-se ao alfabetizar como o processo de “adquirir uma tecnologia”. Mas o(a) docente vai além, exemplificando cinco especificidades envolvidas nessa aprendizagem: (i) o domínio do sistema de representação da escrita alfabética, (ii) normas ortográficas, (iii) habilidades motoras, (iv) modos de ler e (v) modos de escrever. Interessante também foi esse professor

pontuar que a alfabetização integra a aprendizagem do sistema de escrita e do sistema ortográfico também, como pontua a BNCC (Brasil, 2018a), pois o aprendizado da escrita alfabética em língua portuguesa pressupõe o aprendizado crescente sobre as regras de funcionamento do registro formal da língua escrita. Desse modo, sua conceitualização integra-se à subcategoria 2. Lembra-se aqui o que esclarece Franchi (2012, p. 208): “O respeito à modalidade coloquial das crianças não é incompatível com o aprendizado da norma urbana de prestígio”. A autora frisa a importância de evitarmos o preconceito linguístico com os alunos que apresentam dialetos distintos dessa norma.

De modo similar a **P15**, efetuou **P34**. Na sua definição inicial, demonstrou compreender que o conceito de alfabetização implica em habilidades pertinentes ao letramento na sua faceta interativa: ler, interpretar, produzir textos na sua socialização. Na nova acepção, indica uma compreensão mais clara, ao mencionar que “A alfabetização se refere a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita”. E ainda ratifica a sua compreensão ao citar algumas dessas habilidades: “Isso inclui (I) compreender os sons da fala e sua correspondência com letras (fonologia e grafema-fonema), (II) decifrar e (III) escrever palavras (decodificação e codificação), (IV) reconhecer palavras rapidamente, (IV) entender a estrutura das palavras”. Aqui, notadamente, vê-se uma compreensão mais ampla e assertiva, de modo que é possível enquadrar a sua conceitualização na subcategoria 2.

Assim, dentre os exemplos de ampliação conceitual que foram apresentados, um docente expôs um conceito mais conciso, compreendendo a alfabetização como uma tecnologia, inserindo-se na subcategoria 1. Outros três docentes apresentaram um alargamento conceitual mais significativo, inserindo suas acepções na subcategoria 2, a qual prevê a compreensão de alfabetização como tecnologia, citando-se habilidades pertinentes a esse processo.

A seguir, seguem os conceitos de letramento, emitidos pelos docentes em fase inicial do processo formativo, depois, em momento posterior:

Quadro 18 – Conceitos de letramento, verbalizados por professores, em momentos distintos da Proposta Formativa

Código	Conceito de letramento emitido no início da Proposta Formativa seguido de análise da pesquisadora com base no referencial teórico adotado	Conceito de letramento emitido em momento posterior no âmbito da Proposta Formativa
P07	“Habilidade de ler e escrever”. <i>Análise:</i> Conceito que evidencia que o(a) docente confundiu o significado de alfabetização com o de letramento. O letramento tem a ver com a utilização dessas habilidades nas práticas sociais.	“A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever, ou seja, compreender o sistema de escrita alfabética e suas relações com a linguagem oral. Já o letramento vai além da simples decodificação das palavras, envolvendo o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. O letramento inclui a

		compreensão e a produção de textos, a capacidade de interpretar diferentes gêneros textuais e de se comunicar efetivamente por escrito”. (P07, Atividade Interativa, 2024, grifo nosso).
P35	“Habilidade de reconhecer e organizar discussões verbais sem ter conhecimento e reconhecimento do sistema de escrita num todo. Os alunos desenvolvem habilidades para agir no meio social com destreza”. <i>Análise:</i> Conceito um pouco confuso e incompleto, pois não aborda as especificidades do termo. Talvez a docente quis dizer que uma pessoa pode ser letrada, mesmo não sendo alfabetizada, mas não apresentou um conceito. No segundo trecho, “Os alunos desenvolvem habilidades para agir no meio social com destreza”, não se especifica quais habilidades seriam.	“O letramento vai além da simples decodificação da língua escrita, pois envolve práticas de usar diferentes textos escritos, inclui habilidades, como organizar discursos, interpretar textos e refletir sobre o que se lê”. (P35, Atividade Interativa, 2024).
P32	“Ler e escrever”. <i>Análise:</i> Conceito coerente, mas incompleto, pois não aborda as especificidades do termo. O letramento seria ler e escrever, de modo efetivo e competente, integrando essas habilidades às demandas sociais.	P32: “Segundo os estudos de Magda Soares, Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. A capacidade de leitura e interpretação de textos, bem como o uso eficiente da leitura e da escrita, que configuram o letramento, seria o resultado ou consequência do processo de alfabetização”. (P32, Atividade Interativa, 2024).
P37	“Oferecer diferentes ferramentas para um aluno que já é alfabetizado”. <i>Análise:</i> Conceito coerente, mas incompleto: quais ferramentas seriam? Para que o aluno alfabetizado vai utilizar essas ferramentas? Em qual(is) contexto(s)?	“Letrar – desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos”. (P37, Atividade Interativa, 2024).
P28	“Trazer a realidade do aluno para os momentos de alfabetização”. <i>Análise:</i> Conceito coerente, porém incompleto, pois não aborda as especificidades do termo. De que modo iremos trazer a realidade do aluno para a alfabetização? A partir de quais práticas? Com que propósito?	“O letramento traz a ideia de ler, escrever e interpretar, aqui desenvolve as habilidades para as práticas sociais (função social)”. (P28, Atividade Interativa, 2024).

Fonte: elaborado pela autora.

Para efeitos de análise dos conceitos de letramento, com base em Soares (2020), utilizar-se-á duas subcategorias: 1) conceito de letramento que contempla apenas a camada interativa (leitura, escrita e produção de textos com proficiência); e 2) conceito de letramento que contempla a camada interativa e a camada sociocultural (contextos culturais e sociais de uso da escrita).

O(a) docente **P07** que, a princípio, havia confundido o conceito de alfabetização com o de letramento, em momento posterior, apresentou uma compreensão bem mais aprofundada:

após definir adequadamente a alfabetização e também o letramento, caracteriza este nos âmbitos da leitura, interpretação e produção de textos, relacionando a escrita com a capacidade de comunicação efetiva. Além disso, afirma que o letramento envolve “o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos”. Sendo assim, o conceito apresentado insere-se na subcategoria 2.

O(a) docente **P35**, num primeiro momento, apresentou um conceito bem genérico do letramento, sem abordar as especificidades do termo. Em sua nova conceitualização, afirma que o letramento “[...] envolve práticas de usar diferentes textos escritos, inclui habilidades, como organizar discursos, interpretar textos e refletir sobre o que se lê”. Aqui percebe-se que houve uma ampliação conceitual, onde ele se refere à dimensão interativa, existente no letramento, apesar de ter deixado de abordar a dimensão sociocultural ao omitir a questão do uso social ou uso de acordo com as demandas sociais, conforme elucida Soares (2020). Sendo assim, o seu conceito é abarcado na subcategoria 1. Santos e Mendonça (2007, p. 97) alertam que alfabetizar letrando não é simplesmente trazer para a escola os textos que circulam na vida social, mas que deve haver “uma finalidade clara e específica” para ler e escrever na escola. A criança deve estar envolta em um ambiente que desperte nela, vividamente, múltiplas razões para ler e para escrever, assim como ocorre no contexto fora da escola.

Os mesmos indícios de aprimoramento foram observados no conceito elaborado pelo(a) docente **P32**. O conceito genérico, elaborado inicialmente, deu lugar a uma definição mais clara e aprimorada, onde se afirma que o letramento “[...] é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]”, relacionando isso com o “uso eficiente” da leitura e da escrita, estando implicitamente nesse “resultado” o seu uso social. Sua abordagem integra a subcategoria 2. Carvalho (2004, p. 88) esclarece que o letramento “[...] supõe familiaridade com os usos da leitura e da escrita na vida social, e não apenas a capacidade de ler e escrever”.

O(a) docente **P37** indicou compreender, *a priori*, o letramento como o ato de “oferecer diferentes ferramentas para um aluno que já é alfabetizado”. À sua acepção, embora coerente e significativa, faltaram elementos que especificassem quais seriam essas ferramentas e de que modo ou com que propósito elas seriam utilizadas. Num segundo momento, percebe-se uma ampliação do conceito quando se pontua que o letrar implica em “desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos”. Embora tenha faltado abordar a camada sociocultural do letramento (os usos conforme as demandas sociais), nota-se um avanço conceitual, o qual integra a subcategoria 1.

Apresentando um conceito coerente, porém amplo e incompleto em uma conceitualização inicial, o(a) docente **P28** evidencia uma elucidação conceitual mais ampla, ao considerar que o letramento “traz a ideia de ler, escrever e interpretar” relacionando-o adequadamente com o desenvolvimento de “habilidades para as práticas sociais (função social)”. Seu conceito alinha-se à subcategoria 2. Essa ideia se conjuga às de Ferreiro (2015, p. 22) quando a autora pontua que as crianças se interessam pela alfabetização desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante e merece ser conhecido.

Carvalho (2004) afirma que o letramento escolar diz respeito a um “conjunto de práticas desenvolvidas nas escolas para ensinar e aprender os usos da língua escrita”. Nesse sentido, essas práticas são desenvolvidas em todos os componentes curriculares, não só em Língua Portuguesa. A autora salienta que “[...] quanto mais intensivo for o contato, a apropriação e a utilização desses diferentes tipos de escrita, mais efetivo será o letramento escolar” (Carvalho, 2004, p. 89).

Em síntese, quanto ao conceito de letramento, dos cinco conceitos analisados, percebe-se que dois docentes apresentaram concepções integradas à subcategoria 1, contemplando, cada um, apenas uma dimensão do letramento. Os demais docentes, num total de três, apresentaram conceitualizações contemplando as duas camadas, tal qual aborda Soares (2020). No entanto, todos eles são exemplos contundentes da emergência de novas e mais aprimoradas concepções a partir do contexto formativo colaborativo que foi delineado. Por meio da Figura 6, procurou-se sintetizar o resultado dos achados.

Figura 6 – A emergência de novas concepções



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Vale frisar que, em nossa análise, procurou-se evidenciar a construção de novos conceitos e conhecimentos, não a desestruturação deles. Mas é importante mencionar que essa construção, por si só, pressupõe a desestruturação de certezas, de hipóteses e concepções, como sugere Mizukami (2010). Obviamente, se trata de exemplos de algumas possíveis contribuições selecionadas a partir da análise, uma vez que existiu uma pluralidade de outros conhecimentos abordados e discutidos dentro dos eixos temáticos explorados na ação formativa. O mérito deve ser dado para os processos colaborativos que foram desenvolvidos, sinalizando a sua utilização como algo muito positivo a ser adotado nos processos formativos da docência.

5.3.2 A ressignificação de práticas a partir de processos reflexivos

Nessa categoria analítica, pretende-se realizar algumas observações e análises, investigando a possibilidade de ressignificação de práticas docentes a partir da análise de uma narrativa: o relato de prática pedagógica.

Foi dada uma comanda para os participantes da ação formativa aplicarem uma prática pedagógica com base na BNCC e redigirem um relato dessa prática, socializando-o posteriormente com os colegas. Os professores, em sua maioria, construíram relatos curtos, não tão bem formalizados, mas apresentaram registros significativos, exemplares condignos de sua competência teórico-metodológica. Somente três apresentaram textos apenas descritivos,

outros dois não contemplavam o alfabetizar letrando, como foi solicitado. Foram produzidos, no total, 33 relatos de práticas pedagógicas.

Comparando as sugestões iniciais dadas pelos professores, em um momento inicial do curso, com os relatos de práticas pedagógicas a partir de habilidades da BNCC, realizado no 10º Encontro, observou-se que:

- No primeiro momento, 31 docentes contribuíram com sugestões, sendo assim distribuídos: 14 docentes apresentaram práticas enfocando apenas a alfabetização; seis docentes apresentaram práticas explorando apenas o letramento; 11 docentes indicaram sugestões que articulavam alfabetização e letramento (32% do total);
- No outro momento, foram apresentados 33 relatos de práticas pedagógicas produzidas a partir de habilidades da BNCC. Ratifica-se que poderiam ser contempladas quaisquer habilidades, inclusive com foco apenas na análise linguística, se assim o professor desejasse. No entanto, das 33 narrativas, apenas três enfatizaram habilidades restritas à aquisição do sistema de escrita, 30 docentes apresentaram práticas articulando adequadamente, em maior ou menor proporção, a alfabetização e o letramento (90,91% do total). Ou seja, houve uma elevação de 184,09%.

Considera-se esses dados muito significativos, pois eles demonstram **a apropriação progressiva de novas compreensões no contexto da prática** pelo grupo de professores, da importância de forjar práticas que possibilitem ao aluno o alfabetizar no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Ao repertório de práticas indicadas por eles, que já eram significativas, agregaram-se outras possibilidades de ação pedagógica, alinhadas com as proposições curriculares e com os saberes da experiência cotidiana de cada um dos sujeitos participantes.

Retomando o relato de prática selecionado, a atividade narrada por P16, intitulada como “Produção de Texto Diferente”, foi uma prática muito interessante e analisar-se-á aqui, a exemplo da **ressignificação de práticas**, pois essa docente está entre aqueles que apresentaram, no primeiro momento, sugestões apenas com foco na alfabetização, sem articulação com o letramento.

Segundo P16, a prática pedagógica contemplou as seguintes habilidades da BNCC: (EF02LP01), (EF02LP26) e (EF02LP27). Tudo indica que o foco era o eixo de linguagem “Produção de Texto” (Brasil, 2018a). Afirmou-se que seriam utilizados os materiais: bexiga, projetor multimídia e *notebook*. É possível perceber, a partir do relato, que as duas primeiras habilidades foram trabalhadas a contento; a última habilidade, apenas parcialmente, pois previa

um trabalho de reescrita/ revisão de texto, algo que não ocorreu, por que o foco era a produção coletiva, apesar de, em alguns momentos, a professora de ter proposto a correção coletiva de palavras e a reconstrução de trechos do texto, “por fim, fiz algumas intervenções referentes à pontuação e [uso do] parágrafo”.

Como unidades de análise, foram elencadas quatro subcategorias: a) Aspectos cognitivos e didáticos marcantes; b) Aspectos reveladores do conhecimento tácito e da *expertise* do professor como alfabetizador; c) Indícios de reflexão sobre a prática a partir do ato de narrar; e d) Aspectos subjetivos indicadores das emoções do professor.

Na esfera da primeira subcategoria, **Aspectos cognitivos e didáticos marcantes**, procurou-se apontamentos que indiquem os conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor na construção da narrativa, relativos aos modos de seleção de materiais e de procedimentos de ensino. Pode-se citar, por exemplo, a opção didática da professora em relação ao agrupamento dos alunos: “Em um primeiro momento organizei a turma em roda”. Se a proposta era passar a bexiga de mão em mão, isso poderia ser feito com os alunos dispostos em fila. Mas, ao que tudo indica, havia a intenção de propiciar uma situação mais interativa. Também nos excertos: “Sugeri que escolhessem um título” e “Digitei o que eles falavam”, evidencia-se a opção metodológica do professor em propiciar uma ambiência de interação e de dialogicidade entre eles. No âmbito do raciocínio pedagógico do professor, isso se relaciona com a faceta da seleção, em que o profissional faz opções relativas a como conduzirá as atividades de ensino, a partir do repertório representacional já definido (Almeida *et al.*, 2019). Constatou-se, assim, suas concepções de ensino, de aprendizagem, por exemplo. O PCK do professor explicitou sua capacidade de estruturar as experiências de aprendizagens dos alunos (Shulman, 1987). Dentre os aspectos cognitivos e didáticos, é salutar indicar também os elementos reveladores do conhecimento tácito e da *expertise* do professor, os quais são mais intuitivos e experienciais (Shulman, 1986), algo que é intrínseco ao desenvolvimento da sua ação profissional. Tal aspecto pode ser percebido por meio do excerto: “Cometi alguns erros de ortografia, propositalmente”. Esse procedimento normalmente não costuma ser indicado expressamente nos manuais ou materiais didáticos. É algo que parece ter emergido do conhecimento mais intuitivo do professor, a partir das suas experiências prévias ou da necessidade surgida no contexto prático da própria aula. Normalmente, tem efeitos positivos, como parece ter ocorrido na situação retratada: “Após finalizarem a história, fiz a leitura coletiva e alguns já foram pontuando os erros de ortografia [...]”, algo que contribuiu para a reflexão dos alunos e para o direcionamento do ensino a procedimentos de análise linguística. Isso não parece ter dispersado a turma para o foco central da aula, que era a produção textual.

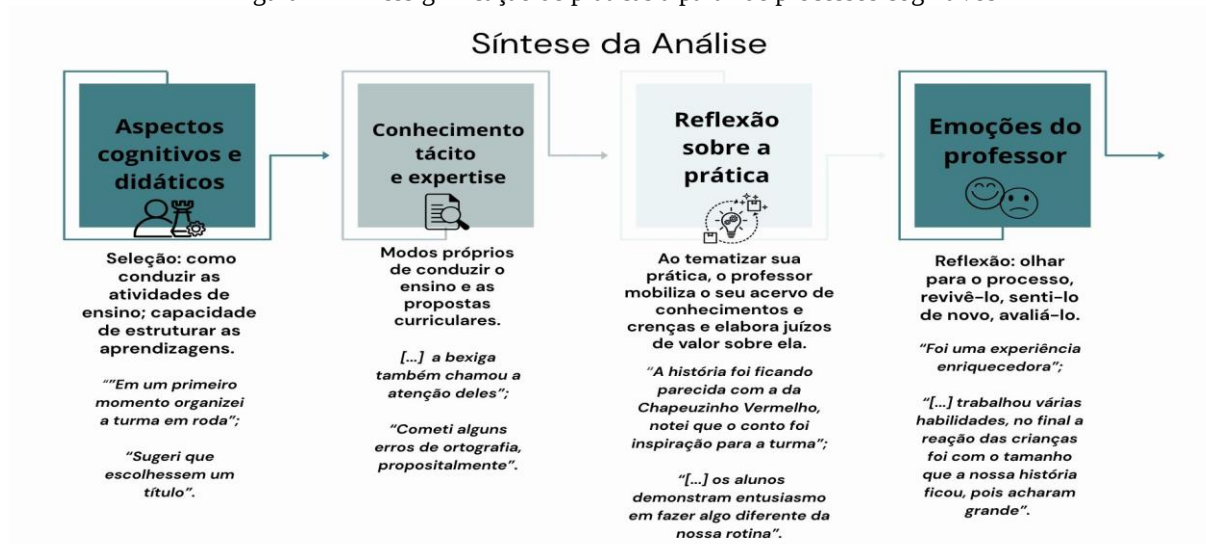
Noutros termos, é possível explorar, com as turmas, atividades com foco no letramento sem dissociar o trabalho com a ampliação dos conhecimentos do sistema de escrita e do sistema ortográfico da língua.

Convergindo o olhar para os: **Indícios de reflexão sobre a prática a partir do ato de narrar**, objeto de análise da terceira subcategoria, é relevante notar as pistas linguísticas que emergem e refletem os processos reflexivos do professor ao tecer suas narrativas. Em vários momentos, P16 registrou apontamentos que evidenciam sua reflexão e seu raciocínio pedagógico. Por exemplo, ao mencionar que “os alunos demonstram entusiasmo em fazer algo diferente da nossa rotina”, ele(a) demonstra percepção aguçada em relação às reações dos alunos diante das situações de ensino que oportuniza. Além disso, infere-se que ele(a) percebeu que o fato de trazer uma vivência nova para a rotina foi o que propiciou esse entusiasmo e talvez isso tenha sido absorvido como uma autocrítica: ao acentuar “fazer algo diferente”, inferindo que esse tipo de atividade precisa estar mais presente em sua rotina. Noutro momento, ele(a) declara que “[...] a história foi ficando parecida com a da Chapeuzinho Vermelho, notei que o conto foi inspiração para a turma”. Fica implícito que o conto da “Chapeuzinho vermelho” foi objeto de estudo em outro momento e que os alunos estavam utilizando-se dos conhecimentos obtidos nessa situação, a qual serviu de modelo para eles. Talvez a professora tenha registrado “notei que o conto foi inspiração para a turma”, como uma observação positiva ao seu trabalho em momento anterior. Nota-se o que Mizukami (2004, p. 43) aponta quando menciona que a reflexão envolve “o conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho, em face aos fins estabelecidos”.

Como vimos, o professor reflete, ao ensinar, seus conhecimentos, valores, crenças, e também suas emoções (Flores, 2015). Mesmo que esse seja um fragmento (talvez opacizado) da realidade, ele reflete modos de pensar e direcionar a ação educativa. Acerca da categoria **Aspectos subjetivos indicadores das emoções do professor**, mencionou, no final do seu relato: “Foi uma experiência enriquecedora”, demonstra que ficou satisfeito(a) com o resultado do seu trabalho, expondo uma expressão subjetiva em direção ao aspecto avaliativo, o qual também é cognitivo. Observa também que “[...] trabalhou várias habilidades, no final a reação das crianças foi com o tamanho que a nossa história ficou, pois acharam grande”. No âmbito do seu raciocínio pedagógico, isso reflete um modo informal de olhar para o processo e avaliá-lo, algo que o(a) induz à reflexão sobre o realizado e o vivenciado (Almeida *et al.*, 2019). Como é acentuado no estudo do processo de raciocínio pedagógico: “Quando o professor olha para o processo que ocorreu e o reconstrói, reatua e/ou recaptura os eventos, as emoções e os

resultados obtidos, há reflexão” (Almeida *et al.*, 2019, p. 138). Por meio da Figura 7 apresenta-se uma súmula dos aspectos observados.

Figura 7 – A resignifica  o de práticas a partir de processos cognitivos



Fonte: elaborada pela autora.

Enfim,    preciso frisar que a análise, no campo do discurso, sobre a a  o de ensinar, apresenta limites, não correspondendo, por exemplo,    observa  o de práticas, algo que pode propiciar ainda mais elementos para a análise da a  o pedagógica. Apesar desses limites,    possível inferir que P16, por meio do seu relato, expressa aspectos cognitivos e objetivos em rela  o    situações de ensino aprendizagem, bem como apresenta uma dimensão mais emocional também, em um trecho do seu registro. Ao narrar sua prática, evidencia o uso de aspectos intuitivos, a partir dos quais responde    demandas do ensino. Esses conhecimentos têm caráter difuso, compósito e plural (Shulman, 1987; 2005), provenientes de fontes diversas. Isso constitui também o PCK do professor e expõe a sua *expertise* no trato com as quest   es do ensino. Isso    algo interessante, considerando que o(a) docente tem menos de três anos de experiência como professor(a) alfabetizador(a). Todos os aspectos discutidos em rela  o a P16 explicitam a apreensão e aprimoramento de conceitos, por exemplo, relacionados    importância do ambiente de intera  o e diálogo entre os alunos e    indissociabilidade entre alfabetiza  o e letramento. Revela ainda conhecimentos sobre o currículo vigente e sobre a transposi  o didática das proposições curriculares. Sua concep  o de ensino aprendizagem enfoca o aluno como um sujeito ativo e protagonista e demonstra que ações/concepções ligadas    media  o pedagógica convergem para uma perspectiva socioconstrutivista.

Assim, é possível constatar que “[...] refletir sobre a própria prática, relatando-a, pode ser um bom caminho para uma tomada de consciência que crie novas potencialidades para ajustes dos esquemas de ação no ensino” (Silva *et al.*, 2022, p. 150).

5.3.3 O fomento ao debate sobre as especificidades do PCK do professor alfabetizador e sobre a sua identidade profissional

Dentre as contribuições esperadas a partir do presente estudo, está a de fomentar o debate sobre as especificidades do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do professor alfabetizador, contribuindo para a sua identidade profissional. Como tem-se defendido neste estudo, há aspectos específicos que constituem a profissionalidade do docente que atua nessa área e do seu conhecimento profissional; é preciso colocá-los em evidência, tematizá-los, para contribuir com a formação docente no campo da alfabetização e do letramento, principalmente das práticas que envolvem o alfabetizar e o letrar no âmbito da Recomposição e Recuperação de Aprendizagem, as quais têm se mostrado ainda mais desafiadoras.

Para direcionar a investigação na presente subcategoria, partir-se-á de duas subcategorias, emergidas a partir da leitura e observação do material coletado: a) Aspectos constitutivos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do professor alfabetizador; e b) Constituição da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador e da sua identidade profissional: com a palavra, o professor.

a) Aspectos constitutivos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do professor alfabetizador

Desde Shulman, sabemos que o PCK distingue o professor de outros profissionais, identificando-o como profissional do ensino, sendo, portanto, emblemático na constituição da sua profissionalidade. No caso do professor alfabetizador, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no ciclo de alfabetização, quanto nas turmas ou contextos de Recomposição/Recuperação de aprendizagem, há demandas específicas pertinentes à sua atuação profissional. Marcelo (2009) defende que “o conteúdo que se ensina, constrói identidade”, apontando para a necessidade de que o professor tenha “um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina”, organizando com propriedade as situações que vão potencializar o aprendizado, pois esse conhecimento “influi no **que** e no **como** ensinar” (grifo nosso). Ou seja: um conhecimento mais aprofundado do conteúdo a ser ensinado implica em maior capacidade de organizar situações de ensino mais adequadas e significativas.

Almeida *et al.* (2019, p. 136) assevera que o conhecimento profissional docente se constitui num “[...] *constructo* complexo, que abarca um conjunto de conhecimentos que são implícitos e dinâmicos, envolvendo uma mobilização coesa e articulada”. Vemos que, em se tratando do professor alfabetizador, esse *constructo* necessita que sejam abarcados conhecimentos específicos e pontuais, relativos ao próprio ato de alfabetizar. E, ao tratarmos da alfabetização na perspectiva do letramento, a constituição do PCK estará atrelada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades ainda mais específicas e desafiadoras, por parte do professor, pois “[...] o conhecimento pessoal do PCK é constituído e transformado na prática da sala de aula, nas situações em que o professor reflete sobre sua atuação, tendo em vista o aprendizado dos alunos” (Almeida *et al.*, 2019, p. 136).

Já Sarti (2020) reflete sobre a importância dessas situações e contextos que propiciem a aprendizagem profissional do professor, e daquilo que o vincula a um *habitus* docente. Para a autora, o *habitus* “[...] resultaria de uma ação organizadora, estruturada, que ao mesmo tempo se apresenta como estruturante, possibilitando ao agente socializado agir como professor, sem, no entanto, se limitar à mera reprodução de modelos de ação docente” (Sarti, 2020, p. 297). Em termos de alfabetização, esse *habitus* docente pode se referir à apreensão de um arranjo sistêmico e organizado de condutas, práticas, técnicas e disposições que façam o professor dar conta das demandas complexas e desafiadoras da área, no contexto do letramento. Trata-se de algo que direciona **o ser** professor alfabetizador, orienta **o estar** no campo da alfabetização e o impulsiona a um **como fazer** para que o estudante seja alfabetizado e letrado, sem nunca desvencilhar o olhar das finalidades intrínsecas à tarefa de educar. Por isso mesmo, o professor alfabetizador é um constante pesquisador, para não ser um mero replicador de técnicas ou métodos de alfabetização, mas alguém que, consciente da relevância da sua ação, aprende, reelabora e ressignifica teorias e métodos que façam sentido a partir das necessidades dos seus alunos.

Dessa forma, com base nos instrumentos de pesquisa selecionados, procurar-se-á investigar e refletir sobre os aspectos que constituem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor alfabetizador. Para tanto, debruçar-se-á sobre alguns pilares forjados a partir das subcategorias de análise: i) Aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) do professor alfabetizador, explicitados nos registros pedagógicos; ii) As relações entre o discurso e a prática, entre o currículo prescrito e a ação docente; e iii) As concepções pedagógicas implícitas na narrativa docente. Como P34, além do relato, enviou um vídeo onde registrou a aplicação da atividade, foi possível ampliar o olhar analítico, observando também esse registro empírico. Nesse caso, pôde ser constatada sua *expertise* na área de alfabetização e letramento,

a qual pode contribuir para inspirar outros profissionais. A disponibilização desses registros é mais um exemplo do altruísmo de alguns professores em colaborar com a formação docente dos colegas, expondo suas práticas, vivências, experiências, algo que implica também em ser visto, observado, julgado pelo outro. A despeito disso, a atitude é muito louvável no sentido da compreensão de que todos têm muito a contribuir para o aprimoramento dos percursos formativos ao longo da sua carreira.

Inicialmente, ocorrerá a análise da primeira subcategoria:

i) Aspectos do PCK do professor alfabetizador, explicitados em registros sobre a prática pedagógica

A partir do tema “Alfabetização na BNCC”, P34 apresentou o relato de uma prática muito significativa, a qual foi intitulada por ela como “Ordenar as palavras para compor uma estrofe da cantiga ‘Fui no Itororó’”. A sua prática situa-se no componente curricular Língua Portuguesa, dentro das práticas de linguagem da leitura e análise linguística. Ele(a) elenca, em seu relato, que foram dados os seguintes encaminhamentos para a proposta:

1) Explicitar o propósito da atividade, para os alunos, e comunicar como a atividade será realizada; 2) Entregar todas as palavras (recortadas antecipadamente) da 1ª estrofe da cantiga ‘Fui no Itororó’, para cada dupla e/ou agrupamento; 3) É interessante que a turma já conheça essa cantiga, mas, caso ainda não tenham familiaridade com ela, pode ser cantada no dia que forem realizar a atividade, desde que o trecho a ser ordenado não seja tão longo (sugere-se, para essa proposta, apenas uma estrofe); 4) Circular, pelas duplas/grupos, de modo a ouvir sobre como pensam e como trocam informações para organizar as estrofes, bem como realizar intervenções sempre que julgar necessário; 5) Sistematizar, com a turma, as dúvidas e/ou apontamentos levantados pelos alunos para localizarem as palavras; 6) Sempre solicitar que as crianças façam o ajuste do falado ao escrito, de modo que compreendam a relação entre a pauta sonora e a pauta escrita da cantiga; 7) Orientar sobre o processo de colagem, na folha.

A gravação tem a duração de 32’12’’. A professora coloca-se à frente da turma em uma sala de aula, em uma escola pública do município, onde 16 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, naturalmente agitados e falantes, participam da atividade que será desenvolvida. A situação ocorreu no início do primeiro semestre de 2024. Ela posiciona-se à frente da turma, ficando ao lado da sua mesa de trabalho, onde constam alguns livros e um *notebook* aberto. A sala é bem iluminada, contando com duas janelas no fundo, o mobiliário parece bem conservado e adequado à faixa etária dos estudantes, apresenta uma estrutura física típica de turmas de alfabetização: o alfabeto ilustrado na lateral da sala, cartazes didáticos posicionados na parede lateral e ao fundo da sala. No fundo da sala também, do lado esquerdo, sobressai uma organização do que parece ser um “cantinho de leitura”. Na parede direita da sala há um aparelho de TV que, ao que consta, é utilizado para a exposição de conteúdos didáticos. Os

alunos estão organizados em duplas (produtivas?). Primeiramente, vamos considerar algumas reflexões sobre a estruturação do ambiente. A organização do ambiente está alinhada com os objetivos pedagógicos do professor? Os materiais dispostos na sala são utilizados durante a aula com referência para o professor e para os alunos? A disposição dos alunos em duplas é proposta a partir de uma finalidade pedagógica clara? O ambiente é efetivamente alfabetizador? Agora descrever-se-á as ações da professora, procurando identificar, a partir do “Modelo do Raciocínio Pedagógico”, explorado na Seção 2 deste estudo (tópico 2.5.2), as etapas da “Transformação” que se evidenciam na “Instrução”, no ato de ensinar alfabetizando e letrando.

A professora inicia a aula apresentando a proposta: “Hoje nós vamos conhecer uma cantiga nova. Essa cantiga chama-se ‘Fui no Itororó’”. Após isso, pergunta se os alunos já ouviram aquela cantiga em algum lugar. Alguns dizem que sim. Uma criança diz que já ouviu na casa da irmã, outra diz que ouviu no celular, em um aparelho “Iphone C” que acabou “caindo e quebrando depois”, comenta. Isso evidencia o fato, de que o professor, no contexto prático, muitas vezes, ouve apontamentos aleatórios por parte dos alunos, os quais, às vezes, podem ser inseridos no contexto da aula, às vezes são intencionalmente ignorados ou deixados em suspenso para não comprometer o fio do trabalho. Foi interessante o(a) docente perguntar aos alunos: “Onde esse tipo de texto costuma ser encontrado?”, algo que explicita que, ao buscar evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual que está sendo estudado, ela também considera importante saber sobre o contexto e os portadores textuais onde o gênero pode ser trabalhado por eles (âmbito da “Preparação”: interpretação crítica e análise crítica de textos). Ela realiza uma “leitura” da cantiga em um livro didático, entoando-a. Informa sua opção, indicando que houve intencionalidade na mesma:

Eu optei por ler a cantiga direto da fonte para modelizar a leitura para as crianças como leitora proficiente e, também, pelo fato de que eu não poderia expor a mesma em um cartaz, na sala, tendo em vista que o objetivo é que os alunos organizassem as palavras de acordo com o texto (trecho) que sabiam de memória [âmbito da Preparação]: clareza dos fins educacionais]. Se a cantiga estivesse exposta na sala, a atividade perderia sua finalidade, pois se tornaria apenas uma atividade de cópia (reprodução). Finalizou com a apresentação do link para acesso ao vídeo (Docente P34, Relato de uma prática em consonância com a BNCC, Proposta Formativa, 2024).

Informa aos alunos que irá passar, na TV, os vídeos com duas versões da cantiga, uma do “Quintal da Cultura” e outra do “Bob Zoom”. Comenta que, apesar de serem parecidas, há diferenças entre elas. Após isso, pede que os alunos comparem as versões, indicando o que há de parecido e o que há de diferente (âmbito da “Preparação”: interpretação crítica e análise crítica de textos). Os alunos comentam que há diferenças. Um aluno se levanta e vai à frente para defender o seu ponto de vista: “É diferente: eu tenho você para ser meu par” e “Eu tenho

meu amigo para ser meu par”. Reparam ainda na substituição dos personagens Joãozinho e Mariazinha em uma das versões. A professora desafia os alunos a montarem o primeiro “pedaço” da cantiga, a primeira estrofe: “Fui no Itororó/ Beber água e não achei/ Achei bela morena/ Que no Itororó deixei” a partir das palavras que eles iriam receber. Aqui é interessante a adaptação da linguagem para facilitar a compreensão das crianças. Mas ela não deixou de utilizar a nomenclatura adequada, referindo-se ao trecho da música como “estrofe” (âmbito da adaptação às características dos alunos). Contudo, um aluno disse que queria escrever outra parte da música e parece ter sido ignorado naquele momento. Embora se saiba que a professora iria focalizar o trecho escolhido porque já havia preparado as palavras que compunham a estrofe previamente, poderia ter dito ao aluno que, após a atividade, ele poderia escrever a parte que quisesse. Informou aos estudantes que eles iriam receber o envelope contendo as palavras que compunham aquela estrofe que foi indicada, e que eles deveriam, conjuntamente com seus pares, organizar as palavras para formar o trecho selecionado. Nesse ponto, frisou o fato de que eles estariam sentados em duplas (ou trios) com esse propósito. Acrescentou detalhes relevantes para o trabalho: eles deveriam tirar todo o material da mesa, ter cuidado para não perder nenhuma palavra, deveriam montar a estrofe inteira e esperar a docente dar um *feedback* antes de colarem as palavras no caderno (âmbito da “Seleção”: escolha de o professor conduzirá as atividades de ensino). Aqui, o PCK da professora revela-se por meio de uma instrução simples, mas necessária: se ela não desse essa orientação, os alunos poderiam antecipar-se e colar as palavras inadequadamente, comprometendo toda a eficácia da proposta. Depois disso, reforçou, apontando para a pauta, escrita na lousa, que a atividade estava prevista na rotina do dia, no componente Língua Portuguesa. Convidou os alunos para lerem o nome desse componente curricular na mesa, explorando a noção de palavra e o uso do espaço para marcar a divisão entre uma palavra e outra (âmbito da “Seleção” aplicado a especificidades da alfabetização). Pediu que eles dispusessem as palavras na mesa e iniciassem a formação da estrofe. Após um corte no vídeo, as crianças aparecem já em fase de montagem das estrofes e a professora acentua o que foi mencionado por uma dupla: há palavras iguais na estrofe. Ela colabora com a formação do primeiro verso da estrofe, auxiliando-os a perceberem a quantidade de palavras no verso: “Fui no Itororó” (âmbito da “Seleção”), realizando essas mesmas intervenções com relação ao segundo verso. Após um corte na filmagem, em que o vídeo enfoca a sala no sentido contrário, de trás para frente, a professora é vista fazendo intervenções no grupo, ao percorrer e acompanhar algumas duplas. Depois de perguntar onde está escrita a palavra não, a professora observa e registra na lousa o que as crianças respondem. Ajuda os seus alunos a perceberem onde está a palavra “não”, refletindo coletivamente sobre outros vocábulos que os alunos

indicaram que seriam correspondentes a essa palavra: “se” e “que” (âmbito da “Representação”: utiliza a comparação entre as palavras indicadas pelos alunos e a palavra “não”). Para tanto, repete com os alunos a palavra “não”, ajudando-os a identificar os fonemas existentes na palavra. Realiza outras intervenções pontuais junto a outras duplas, auxiliando-os nas relações fonema/grafema e na identificação correta das palavras constitutivas dos versos. Procede à leitura termo a termo de alguns versos junto com os alunos de algumas duplas, para formar as estrofes. Auxilia as crianças a fazerem associações entre letras/sons explorados em outros momentos, valendo-se, sobretudo, dos sons iniciais das palavras (âmbito da “Representação”). No vídeo, há legendas, elaboradas pela professora, dando ênfase às intervenções mais significativas. Tudo isso, enquanto mantém a disciplina da sala, enquanto orienta alguns (dois ou três) a manterem-se sentados, enquanto lida com a ansiedade de alguns que não querem esperar para serem atendidos (âmbito da “Adaptação às características dos alunos”), enquanto orienta a colaboração recíproca entre os alunos nas descobertas e relações existentes na linguagem... Em um dos grupos, desafia uma aluna a encontrar uma palavra tendo como referência a letra inicial do próprio nome, o qual começa com a letra (âmbito da “Representação”). Sistematiza, na lousa, alguns conhecimentos importantes para que os alunos diferenciem partes constitutivas de palavras que iniciam do mesmo jeito: “água” e “achei”; solicita que as crianças deem outro exemplo de palavras que comecem com a sílaba “mo”, de morena, ao perceber que os alguns alunos estão com dificuldades para encontrar a referida palavra; realiza um trabalho de transcrição de alguns vocábulos para que as crianças relacionem escrita e oralidade, comparando a sílaba “mo” em “morena”, “moça” e em “mola” (âmbito da “Representação”). De modo intercalado, ela efetua pausas a fim de ler com os alunos e cantar a cantiga, em duplas e coletivamente, de modo que eles relacionem a pauta escrita com a pauta sonora (leitura de ajuste) (âmbito da “Representação”/“Seleção”).

Perto do final da atividade, quando obviamente os alunos estão mais agitados e cansados, tendo mais alunos andando pela sala, as intervenções continuam sendo necessárias, já que algumas duplas estão mais atrasadas, enquanto outras já finalizaram a atividade. Quando uma criança confunde a letra inicial da palavra “deixei”, a professora retoma o alfabeto por meio do abecedário, exposto na sala, a fim de que ela possa identificar a letra correta (âmbito da “Seleção”: o alfabeto da sala foi constituído como repertório representacional). Enfim, esclarece a todos que eles receberão uma folha para colar as palavras, formando uma estrofe. Então o vídeo se encerra. Nesse momento, mais um desafio: as crianças devem transpor as palavras em cima de outra superfície, o papel, sem misturar as palavras já organizadas. E, como as crianças são pequenas, sempre há aquelas que não conseguem e precisam reiniciar o trabalho.

Para que todas essas intervenções sejam conduzidas, quanto mais amplamente o professor dominar o conteúdo (nesse caso, a linguagem, melhor (Shulman, 1987).

Shulman (1987; 2004) defende que o PCK equivale a um amálgama de conhecimentos que mescla conteúdo e pedagogia, algo que é a essência do ser professor e que caracteriza a docência, distinguindo-a das demais profissões. Com relação ao professor alfabetizador, há especificidades que constituem a sua profissionalidade, uma vez que esse profissional precisa ter conhecimentos específicos para dar conta de alfabetizar e letrar os seus alunos. Almeida *et al.* (2019) menciona que faz parte do PCK a capacidade de estruturar as experiências de aprendizagens dos alunos, lançando mão de estratégias específicas para potencializar a aprendizagem do estudante. A partir desses apontamentos, procurar-se-á analisar os registros docentes anteriores (relato e vídeo) a partir dos pontos fundamentais que constituem o PCK do professor, apontados a partir de Almeida *et al.* (2019), os quais devem ser analisados de modo articulado e na sua relação de interdependência. São eles: concepção de formas de representar e explicar o conteúdo; concepção dos propósitos para o ensino de um conteúdo específico; conhecimento sobre a compreensão dos alunos; conhecimento do currículo e dos materiais curriculares; e capacidade de estruturar as experiências de aprendizagens dos alunos.

- ***Concepção de formas de representar e explicar o conteúdo***

A docente P34, em primeiro lugar, demonstrou dominar e conceber formas de representar e explicar o conteúdo. Por exemplo, antes de iniciar a atividade, ela utilizou o registro da rotina, existente na lousa, para dar a noção de palavra e de segmentação de palavras, convidando os alunos a lerem a expressão “Língua Portuguesa” e a refletir sobre o registro. E indagou: “Como a gente fez para separar uma palavra da outra aqui na lousa?” Concluindo com as crianças que usamos o “espacinho”, pedindo a eles que usassem esse espaço para separar uma palavra da outra na parlenda. No caso da alfabetização, a aprendizagem da escrita envolve a aprendizagem dos modos de escrever e de representar as palavras no espaço gráfico do papel (Soares, 2004). Isso inclui a noção de segmentação entre as palavras e a consciência de palavra, no âmbito da consciência fonológica. A partir disso, a docente, sabiamente, levou os alunos a relacionar a segmentação entre vocábulos a partir do registro da pauta sonora.

- ***Concepção dos propósitos para o ensino de um conteúdo específico***

Todo conteúdo tem um propósito específico e uma razão de ser. No cenário da aquisição da lectoescrita, há conteúdos imprescindíveis que precisam ser partilhados com as crianças. Um exemplo disso é o trabalho com a relação fonema/grafema, suas regularidades e irregularidades.

Em seu relato, a docente ressaltou que seria uma habilidade a ser trabalhada na aula: “Dominar as relações entre grafemas e fonemas”. E procurou fazer isso em vários momentos, como no caso em que analisou coletivamente qual o registro correto para a palavra “não” ou, no caso em que refletiu com as crianças sobre a sílaba “mo”, explorando a possibilidade de a vogal “o” indicar o som aberto ou fechado.

- ***Conhecimento sobre a compreensão dos alunos***

O conhecimento sobre a compreensão do aluno está relacionado com a avaliação contínua da aprendizagem dos alunos ao longo da aula. O professor, pela sua *expertise*, capta os momentos e situações em que os alunos estão demonstrando compreensões menos claras ou inadequadas do conteúdo e, a partir disso, faz as intervenções adequadas para favorecer ao aluno uma reconstrução do seu conhecimento. Por isso, na ótica de Shulman, a avaliação ocorre durante e após a Instrução. Para tanto, perceber a natureza do erro da criança é imprescindível, como sugerem Ferreiro e Teberosky (1999). Na aula filmada, a professora, em dado momento, estava pedindo aos alunos que indicassem como formariam a sílaba “da” existente na palavra “linda”. Uma criança (provavelmente no nível silábico) disse que era com “a”. A professora, ao invés de corrigir, levou-os a pensar e descobrir. “Como escrevemos o ‘dá’, é só o ‘a’?”, indagou ela. Outra criança informou que tinha que ter a letra “d” também. Franchi (2012) acentua: “O trabalho do professor, então, não é o de contrariar as hipóteses iniciais insuficientes, mas oferecer, gradualmente, o material de fato necessário e as condições de trabalho satisfatórias para a construção, pelas próprias crianças, dessas hipóteses sucessivas”. Em termos de alfabetização, é preciso ter um conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado para saber fazer a mediação coerente com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

- ***Conhecimento do currículo e dos materiais curriculares***

No caso da docente em foco, percebe-se que se trata de uma profissional que tem um bom conhecimento sobre as orientações curriculares vigentes, pois ela trabalha com o desenvolvimento dos procedimentos didáticos que elencou com certa segurança e familiaridade. Relacionou adequadamente os procedimentos arrolados com as habilidades da BNCC e, principalmente, soube realizar a execução do seu planejamento de modo adequado e significativo. Quando trata-se aqui de currículo, parte-se da perspectiva de Sacristán (2013), que relaciona o currículo a tudo o que envolve a aprendizagem da criança na escola. Para esse autor, o currículo não é apenas um documento, mas uma construção social e uma prática que se expressa no dia a dia da escola, incluindo o currículo prescrito (o plano oficial), o currículo real

(o que acontece na prática) e o currículo oculto (o que é aprendido de forma implícita). Os estudos sobre currículo englobam também os efeitos das práticas curriculares no desenvolvimento dos estudantes.

As práticas curriculares de alfabetização englobam a organização dos tempos, das rotinas, dos espaços, dos materiais didáticos, dos procedimentos e práticas de ensino, dos valores, hábitos, crenças e representações relacionados ao alfabetizar. O professor alfabetizador, como agente curricular mais experiente que a criança, estrutura todos os elementos curriculares disponíveis para fomentar a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. De forma mais específica, ele é alguém que lê e examina, atenta e criticamente os materiais didáticos com os quais sistematiza o ensino, utilizando-os adequadamente, em prol da aprendizagem dos seus alunos, adaptando-os, se necessário. O mesmo é válido para o processo de recuperar/recompôr aprendizagens, acrescentado o desafio de trabalho na perspectiva da adaptação e da priorização curricular.

- ***Capacidade de estruturar as experiências de aprendizagens dos alunos***

Para Almeida *et al.* (2019), isso diz respeito a saber selecionar os materiais a serem trabalhados, saber organizar a sala com base nos propósitos pedagógicos, os alunos em agrupamentos que sejam de fato produtivos e saber realizar as intervenções pontuais e necessárias ao longo do processo. Quanto ao primeiro item, saber selecionar os materiais trabalhados, vimos que a proposta do trabalho com o texto “fatiado”, conduzida por P34, é muito profícua no sentido de proporcionar ricas interações entre as crianças e seus pares e entre elas e o professor, além de colaborar para reflexões interessantes sobre o gênero textual selecionado, sobre a língua escrita e seu funcionamento. Como já citado, a ampliação do texto em letras maiores poderia ter deixado a atividade ainda mais significativa. A organização dos agrupamentos diferenciados, de acordo com os objetivos pedagógicos também colabora muito para a estruturação de experiências potentes de aprendizagem. É importante que os alunos sejam agrupados de modos diversos (individualmente, em duplas, em trios, em pequenos grupos, em círculos etc.), conforme as finalidades didático-metodológicas da aula. E essa mobilidade e variação deve ser algo constante na rotina. Além disso, é essencial a ideia de realizar as intervenções pontuais, de acordo com o andamento da atividade e com as necessidades dos alunos. Soares (2020, p. 310) frisa a importância do acompanhamento pedagógico, o qual consiste na “ação da/o professor/or de estar junto à criança em seu processo de aprendizagem”, sendo um agente de mediação entre o(a) estudante e as habilidades que são alcançáveis por ele, a partir do seu desenvolvimento cognitivo. Por isso, a queixa quanto à quantidade demasiada

de alunos nas turmas de alfabetização é tão recorrente entre os professores. Realizar essas intervenções pontuais com mais frequência e qualidade torna-se desafiador e exaustivo para o professor, se o grupo é muito grande. No contexto municipal em foco, a Lei n. 4.072 (Bebedouro, 2009), de 30 de dezembro de 2009, estabelece que as turmas dos primeiros aos terceiros anos sejam formadas com a média de 25 crianças, e com a média de 20 alunos para as turmas de Recuperação da Aprendizagem. Entretanto, essa quantidade de alunos já é excessiva, se houver reflexão sobre a possibilidade de qualificar as intervenções e ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças, embora sabe-se que esse quadro é ainda mais difícil em outras localidades onde o número de crianças, previsto na letra da Lei, é ainda maior. Ao observar-se apenas uma única aula em vídeo, onde havia apenas 16 crianças, vemos o quanto é laborioso esse trabalho, não só para o professor. Com um tempo, que as crianças vão ficando mais agitadas e impacientes, dispersando-se com mais facilidade. A respeito disso, (o) docente menciona que

[...] penso que teria sido mais interessante tê-la realizado com metade dos alunos, em um dia, e metade dos alunos em outro dia pois, dessa forma, a atividade teria ficado menos cansativa para os alunos e eu poderia ter dado uma atenção maior para cada uma das duplas. Além disso, os alunos também ficariam menos agitados. Para o outro grupo, eu poderia ter organizado um momento de ilustrar a cantiga, por exemplo [...] (P34 — Relato de Experiência —, Proposta Formativa, 2024).

Seu apontamento indica a capacidade de refletir sobre os seus trabalhos, avaliando outras possibilidades que poderiam ter ampliado as chances de aprendizados para os alunos. Em trechos como “teria sido mais interessante” ou “eu poderia ter organizado” fica evidente como o processo de refletir sobre a própria prática possibilita o desenvolvimento profissional.

Ela também pontuou a questão de haver, na turma, alunos com laudo, por exemplo de TDAH, mas que não estão sendo medicados por resistência da família, algo que acaba prejudicando o desempenho do próprio aluno e da turma. Essa é uma realidade bem comum nos dias atuais, acarretando mais preocupação e sobrecarga para o professor, algo que se intensifica ainda mais se não há o apoio adequado da família.

Aliás, lidar com crianças nessa faixa etária, sob o foco da responsabilidade tácita (e das pressões externas) de “ter” que alfabetizá-las dentro de um período letivo restrito, dando conta de abranger o ensino de outros componentes curriculares - que também são importantes para o desenvolvimento infantil - demanda que o professor tenha muita resiliência, conhecimento, segurança e crescente autonomia em relação ao modo como planeja e implementa a sua prática para o exercício da sua função. Reforça-se que, conforme visto em Nóvoa (1992) e Contreras

(2011), essa autonomia implica em responsabilidade diante dos resultados da sua ação e das suas decisões.

O mais favorável é poder sistematizar momentos em que o professor possa redigir a partir da sua prática, tendo a oportunidade de compartilhá-la com seus pares, discuti-las e ter acesso a outras narrativas igualmente significativas e preñhes de tantos elementos formativos. Ao ressaltar a importância e natureza desse tipo de procedimento formativo, Luiz (2016) assevera que esse tipo de formação

[...] necessita se fundamentar na investigação e no diálogo com as práticas pedagógicas dos professores, fomentando relações de troca, nas quais o professor tenha, individualmente e coletivamente, a possibilidade de analisar, debater, refletir, escrever e reescrever sobre seus projetos pedagógicos, num movimento que contribua para que possa tecer outros olhares e sentidos sobre a sua formação (Luiz *et al.*, 2016, p. 8).

ii) As relações entre o discurso e a prática, entre o currículo prescrito e a ação docente

Em seu relato, a docente elencou encaminhamentos didáticos³⁵. Procurou-se delinear algumas reflexões ao cotejar o que foi elencado com o que foi efetuado no registro empírico (vídeo). Ao realizar esse cotejamento, vemos que ambos estão coordenados, exceto por dois fatores: a) **Articulação entre alfabetização e letramento**: a docente não expôs no relato os procedimentos que iria utilizar para articular alfabetização e letramento, mesmo tendo pontuado que sua atividade se basearia também na habilidade indicada pelo código alfanumérico “EF01LP16” da BNCC, o qual prevê o trabalho com gêneros do campo da vida cotidiana “[...] considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade”. Apesar da omissão no registro, não deixou de realizar os encaminhamentos necessários para essa articulação. Iniciou o seu relato afirmando sua opção por ler o texto direto da fonte “para modelizar a leitura como leitor proficiente”; realizou perguntas, como: “Onde esse tipo de texto costuma ser encontrado?”, para avaliar a compreensão dos alunos sobre o contexto e o propósito do texto, bem como sua capacidade de analisar e identificar os gêneros textuais e seus contextos de uso. Obviamente, outras perguntas poderiam ter sido realizadas, como: “Quem será que foi o(a) autor(a)?”, “Para que serve esse tipo de texto (função social)?” etc., como sugere Franchi (2012). No entanto, vê-se que seu direcionamento já foi nessa direção. Além disso, ela mencionou que buscaria: “Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de textos que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)”. Em síntese, tanto no campo do discurso, quanto da

³⁵Para maior esclarecimento, foi inserido, no Apêndice K, um quadro comparativo entre o que foi indicado no discurso da docente, por meio do seu relato, e o que foi efetivado.

ação, **demonstrou seu propósito em conectar o alfabetizar e o letrar**, algo que consideramos aqui uma especificidade do PCK do professor alfabetizador; b) **Intervenções para a sistematização do sistema de escrita**: o discurso da docente não abrange a riqueza das ações de intervenção que são operacionalizadas por ela, no campo da linguagem, para sistematizar o sistema de escrita (relações grafofonêmicas, consciência fonológica, “uso de palavras estáveis” etc.). Devido às limitações do presente estudo, não poderemos nos deter na discussão pormenorizada desses procedimentos didáticos em termos linguísticos, mas ressalta-se **o valor dessas intervenções** como uma especificidade do PCK do professor alfabetizador, por que elas é que vão proporcionar o avanço das crianças em termos de aquisição da linguagem escrita.

De outra parte, na estruturação do relato, a docente destacou, em seguida, “algumas capacidades/habilidades” que estariam, segundo ela, envolvidas nesta atividade, de acordo com a BNCC:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
 - Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
 - Conhecer o alfabeto;
 - Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
 - Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
 - Saber decodificar palavras e textos escritos;
 - Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
 - Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de textos que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).
- (Docente P34, Relato de uma prática em consonância com a BNCC, Proposta Formativa, 2024).

É possível observar, por meio da descrição dos eventos expostos no vídeo, que todas essas capacidades/habilidades foram enfocadas na aula, com exceção dos tipos de letras, as convenções gráficas, pois foi utilizado na aula apenas a letra bastão.

A docente descreveu ainda cinco habilidades, previstas na BNCC, que estariam sendo exploradas, a partir da sua atividade, as quais são representadas pelos códigos alfanuméricos: EF01LP08, EF01LP09, EF01LP16, EF01LP19, EF12LP18, EF12LP07. Ao analisar essas habilidades, uma a uma, a partir dos encaminhamentos operacionalizados pela professora, percebe-se que apenas não houve ênfase na questão das rimas, sonoridades (assonâncias, aliterações) existentes no texto, enfoque didático previsto nas quatro últimas habilidades elencadas. Talvez isso tenha sido pensado para outro momento pela docente.

Assim, ao cotejar a prática implementada e a descrição da mesma, por meio do relato, observa-se que se apresentam relações de similaridade e de fidedignidade nessa construção, inferindo-se aqui que a profissional teve clareza e assertividade em relação à prática desenvolvida e aquilo que realmente foi indicado como encaminhamentos metodológicos no

seu planejamento. As orientações curriculares realmente são importantes para direcionar a ação pedagógica. Apesar de algumas lacunas no processo de ensino delineado, a abordagem da professora mostrou-se muito significativa, demonstrando que o professor, muitas vezes, por meio do seu conhecimento tácito, vai além do que está prescrito no currículo. Tudo isso nos leva a perceber dois elementos-chave que podem ser indicados como especificidade do PCK do professor alfabetizador: 1) saber articular alfabetização e letramento; 2) conhecer bem as relações grafonômicas da linguagem escrita para saber realizar intervenções propícias à sistematização do sistema de escrita.

iii) Algumas concepções pedagógicas implícitas na narrativa docente

Em segundo lugar, detém-se na subcategoria: “As concepções pedagógicas implícitas na narrativa docente (concepção de educação, de criança, de linguagem, de ensino e aprendizagem etc.)”.

Segundo Marcelo (2009), toda prática educativa revela, de modo subjacente, uma teoria, uma concepção, sendo que “aquilo que os professores conhecem está implícito na prática”. Ao longo da descrição das ações da professora, bem como da observação do registro da sua aula em vídeo, é possível constatar algumas concepções implícitas. Em outro momento da Proposta Formativa, esse(a) docente afirmou: “Na concepção de ensino e aprendizagem que acredito (construtivista)” (P34). Sendo assim, analisar-se-á rapidamente algumas concepções implícitas evidenciadas: a) **Concepção de criança:** as atitudes e a conduta da docente observadas coadunam com a concepção de criança prevista na BNCC e em outros documentos curriculares oficiais: a criança é concebida como um ser “[...] que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018a, p. 38). Isso pode ser observado a partir da implementação dos procedimentos metodológicos pela docente: o tempo todo ela propõe, estimula o compartilhamento de ideias e de saberes entre as crianças, orienta-os, instiga, desafia, problematiza, considerando-as como sujeitos e protagonistas em seu processo de aprendizagem; b) **Concepção de linguagem:** conforme elucida Ferreiro (2018), a linguagem pode ser concebida como código ou como sistema de representação, isto é: “A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente” (Ferreiro, 2018, p. 8). Percebe-se que a docente, em seus procedimentos, o tempo todo, demonstrou essa segunda concepção, desafiando as crianças a refletirem sobre a linguagem escrita, relacionando os seus conhecimentos prévios a novas aprendizagens, por exemplo:

“Vamos ver quantas palavras tem nesse versinho?”, ou elencando na lousa as palavras que as crianças indicaram que seria a palavra “não” (“no”, “não”, “que”), levando-os a descobrirem qual a escrita correta, ao invés de dar a resposta “pronta”; c) **Concepção de ensino e de aprendizagem:** por esse viés, o ensinar relaciona-se com o propiciar situações significativas de aprendizagem e mediar a construção do conhecimento para que a criança se aproprie ativamente do objeto de conhecimento (nesse caso, a linguagem escrita); a aprendizagem relaciona-se com a construção ativa e crítica do sujeito dos objetos de conhecimento, contribuindo para o seu desenvolvimento. A ideia de partir dos conhecimentos prévios das crianças, valorizando suas aprendizagens anteriores e partindo dessa referência para a construção de novas aprendizagens, é algo prevalente na perspectiva construtivista, assim como a concepção do erro como instrumento para a reconstrução do saber pela criança, sinalizando ao adulto em que ponto do percurso da aprendizagem a criança está. É importante destacar também a proposição de desafios e problematizações sobre o sistema de escrita que era realizada pela professora, impelindo o pensar crítica e autonomamente pelos alunos. Ela colocava-se como parceira mais experiente, mas não como a detentora do saber. Tais concepções também são evidenciadas pelo modo como é organizado o ambiente da sala de aula. Nesse sentido, Zabalza esclarece: “O modo como administramos o espaço constitui uma mensagem curricular e reflete nosso modelo educativo” (Zabalza, 2017, p. 124). Isto é, a estruturação do espaço está inserida no contexto curricular e revela as concepções pedagógicas dos sujeitos curriculares que são responsáveis pela utilização mais ou menos fecunda desse espaço. Observamos, na organização do espaço pela P34, uma ambiência própria para o ensino e aprendizagem da lectoescrita: o alfabetário e seu uso como referência durante a aula, cartazes com produções das crianças contendo textos trabalhados em outros momentos, o Cantinho da Leitura, sugerido por Carvalho (2004, p. 21), etc. Até a disposição das carteiras em duplas naquele momento foi intencional: a docente pontuou que isso foi pensado para favorecer a interação entre os pares. Como defendemos neste trabalho, o ambiente alfabetizador não tem a ver apenas com um espaço repleto de “coisas para ler”, mas com um ambiente que privilegie a leitura e a escrita com base em seus contextos sociais.

Refletindo sobre a prática *a posteriori*, a docente também pontuou uma questão mais geral sobre os desafios para o professor alfabetizador, que consideramos importante mencionar

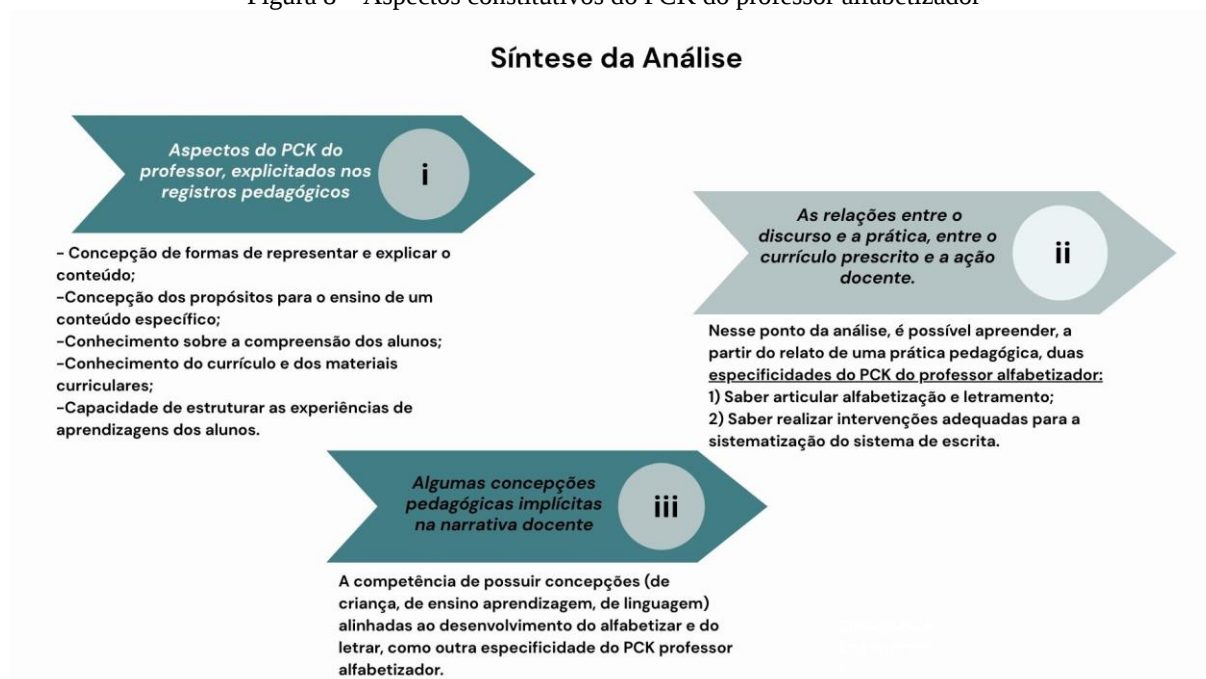
Além disso, penso ser essencial poder contar, em atividades específicas, com a ajuda de um estagiário e ou professor adjunto para realizar propostas e intervenções que exijam maior sistematização, assim como acontece em escolas como Escola da Vila, prefeitura de Ribeirão Preto e de Campinas, pois, enquanto eu faria essa atividade com o grupo o outro poderia estar realizando outras atividades de alfabetização (como

jogos, no computador, por exemplo), com a professora adjunta, auxiliar de classe e/ou estagiária, a partir da minha orientação. Essas divisões favorecem turmas que possuem grande quantidade de alunos ou nas quais há problemas de indisciplina (P34 — Relato de Experiência —, Proposta Formativa, 2024).

Percebe-se o quanto o conhecimento da própria realidade e de outros contextos educacionais amplia a visão crítica do professor e o direciona a pensar sobre políticas públicas que podem apoiar e potencializar a sua ação pedagógica.

Em síntese, infere-se, a partir da análise anterior, que poderia ser indicada também a competência de **possuir concepções (de criança, de ensino aprendizagem, de linguagem) alinhadas ao desenvolvimento do alfabetizar na perspectiva do letramento**, como outra especificidade do PCK professor alfabetizador. A seguir, apresentar-se-á uma síntese da análise que foi perspectivada nesse tópico da discussão, por meio da Figura 8.

Figura 8 – Aspectos constitutivos do PCK do professor alfabetizador



Fonte: elaborado pela autora.

Em suma, buscou-se promover ainda mais o debate sobre as especificidades do PCK do professor alfabetizador, só que o veio analítico convergiu para aspectos que também discutem a constituição da identidade profissional. Ratificou-se aqui o pressuposto de que o reconhecimento e a assunção da identidade profissional de um sujeito contribuem para o seu desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2019). Quem é esse professor que tem

responsabilidade de inserir o aluno no universo da lectoescrita? Como ele aprende e adquire conhecimentos e habilidades profissionais para dar conta dessa empreitada? Que conhecimentos ele precisa possuir para isso? Quais ele deve priorizar? Quais são os desafios que ele enfrenta e como ele pode lidar com eles? O que ele precisa fazer para recuperar as defasagens de aprendizagens de seus alunos? Esses e outros questionamentos são importantes para delinear uma Base de Conhecimentos desse profissional, considerando as especificidades que o caracterizam. Essa ótica não pode ser desconsiderada nos processos formativos. Não temos todas as respostas, mas esperamos contribuir, minimamente, para alcançá-las, continuando essa discussão no próximo tópico analítico.

b) A constituição da Base de Conhecimentos do professor alfabetizador: com a palavra, o professor

Considera-se fundamental investigar, a partir dos dados oriundos da presente pesquisa e das reflexões que já vêm sendo desenvolvidas, os aspectos que constituem a identidade profissional do professor alfabetizador (tanto o professor que atua na sala regular quanto aquele que atua no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem), buscando delinear componentes da sua Base de Conhecimentos a partir dos pontos de vista dos próprios professores. Como viu-se na Seção 2 deste estudo, o conceito de identidade profissional é complexo, dinâmico e multifacetado, flexível, permeável, possui uma dimensão individual e uma profissional, a qual deve convergir para o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009; Flores, 2015; André, 2010; Nóvoa, 2019). Ele relaciona-se com a necessidade de o professor saber quem é, enquanto profissional, saber o que faz no âmbito da sua profissão, por que faz e a serviço de quem constrói a sua prática docente. No plano da alfabetização, a constituição dessa identidade traz algumas implicações e peculiaridades.

Para Poulson *et al.* (2001), a Base de Conhecimentos do professor alfabetizador articula o saber sobre o conteúdo com o conhecimento das crianças e com a didática, focando em um processo integrado de desenvolvimento da linguagem. O professor polivalente tem um contato contínuo e mais aprofundado com cada criança em particular, comparando-se àquele que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, e essa característica é essencial para que ele consiga realizar as intervenções necessárias ao avanço de cada criança. Diferenciando-se pelo saber interativo e contextualizado, de acordo com a autora supracitada, o professor do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, constrói o ensino através de uma compreensão profunda da aprendizagem, superando a mera transmissão de conteúdos formais. Segundo Poulson *et al.* (2001, p. 64), “[...] tal base de conhecimento parece consistir em conhecimento sobre o

conteúdo, conhecimento sobre as crianças e sua aprendizagem e conhecimento sobre como ensinar o assunto de forma eficaz”. Tais pressupostos têm sido corroborados por meio desse estudo, contudo, tentando ampliar ainda mais essa discussão, em certo momento, na ação formativa delineada, questionamos ainda aos participantes: **quais os conhecimentos indispensáveis para atuar como professor alfabetizador?**. Como discute-se, na pesquisa, a formação profissional do professor na perspectiva do DPD, vê-se que a identidade do professor é constituída, dentre outros elementos, tanto por aspectos cognitivos, racionais, quanto por aspectos emocionais. Assim, as respostas foram elencadas e categorizadas do seguinte modo: (1) saberes relacionais/subjetivos e (2) saberes racionais, didático-metodológicos. A partir disso, observou-se que quatro docentes apresentaram registros que foram inseridos na categoria (1), redigindo respostas como: “Empatia, solidariedade, gostar do que está fazendo, perseverança” ou “Olhar individualmente cada criança e suas necessidades”. Na categoria (2), houve 27 registros. Os relatos, nesse caso, variaram entre aspectos mais técnicos do alfabetizar ou aspectos mais genéricos: “Ter habilidade e competência em usar estratégias e metodologias para ajudar o aluno a avançar em cada hipótese de aprendizagem [...]” ou: “Capacitação e domínio do professor na área”. Houve respostas (um total de seis) que mesclaram os aspectos (1) e (2). Há algumas respostas que se destacaram por expressar com muita propriedade os saberes necessários a um professor alfabetizador, a exemplo dessa: “Aprender e desenvolver didáticas específicas para alfabetizar, ou seja, utilizar metodologias adequadas; refletir sobre a prática, adaptar estratégias, registrar experiências e extrair aprendizados; além de possuir sólidos conhecimentos linguísticos”. Enfim, as respostas evidenciaram que o conhecimento profissional do professor, conforme sugere Shulman (1987; 2014), é plural, holístico e advém de várias fontes — individuais, sociais, culturais etc. Em geral, é possível concluir que há muitos saberes e potencialidades demonstradas nos registros, sendo que foi possível ajudar a ampliá-los em nossa ação formativa, por meio da colaboração como um eixo fundamental.

Considerando as respostas que o grupo de professores da atividade formativa (num total de 36 presentes no momento) forneceu à pergunta, acredita-se que ninguém está mais apto que o próprio professor para elencar aspectos que fundamentam o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para alfabetizar e letrar, seja numa sala de aula regular, ao trabalhar com o coletivo de uma turma, seja no contexto de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem. Obviamente, essa construção pode ser aprimorada pelos conhecimentos teórico-metodológicos advindos de vários campos da ciência. A partir das respostas emitidas, foram elencados conhecimentos, que foram organizados em subcategorias: 1) “Político-social” (PS); 2) “Didático-metodológico” (DM); 3) “Linguístico/Psicolinguístico” (LP); 4)

“Reflexivo/Formativo” (RF); 5) “Relacional” (R); e 6) “Contextual” (C). A partir dessas subcategorias, delinearam-se as proposições seguintes: 1) Conhecimentos/habilidades no nível político e social: propósitos do alfabetizar e letrar; 2) Conhecimentos/habilidades no nível didático-metodológico; 3) Conhecimentos/habilidades no nível linguístico e psicolinguístico; 4) Conhecimentos/habilidades no nível relacional; 5) Conhecimentos/habilidades no nível reflexivo/formativo; e 6) Conhecimentos sobre o aluno: seu contexto, suas necessidades, seus saberes. Desse modo, ao analisar cada resposta dada³⁶, foi possível indicar em que subcategoria(s) ela se ajustava, de acordo com o teor do conteúdo respondido. Esses dados mostram quais aspectos são predominantes nas falas e concepções dos docentes participantes, elucidando interesses, crenças, preocupações, conhecimentos, perspectivas e modos de entender a docência especificamente na área de alfabetização. A seguir, consta o resultado dessa análise, com o total das ocorrências emitidas nas falas dos professores.

Quadro 19 – Elementos indispensáveis à Base de Conhecimentos do Professor alfabetizador

CONHECIMENTOS apontados pelos docentes		
Tipos de categorias temáticas construídas	Síntese da categoria	Total das menções
1) Conhecimento no nível Político-Social (PS)	Abarcam ideias relacionadas com o propósito de alfabetizar e letrar, com a função social da prática educativa	5
2) Conhecimentos no nível Didático-Metodológico (DM)	Abordam ideias e apontamentos relacionados com o saber-fazer consciente e competente na alfabetização	42
3) Conhecimento Linguístico/Psicolinguístico (LP)	Agrupam ideias pertinentes ao domínio teórico-conceitual sobre os fenômenos linguísticos envolvidos na aquisição do sistema de escrita	20
4) Conhecimento no nível Reflexivo/Formativo (RF)	Agrupam noções sobre as bases formativas para alfabetizar e letrar e sobre a importância do planejamento para essa tarefa	27
5) Conhecimento no nível Relacional (R)	Englobam ideias pertinentes a habilidades cognitivas e socioemocionais para lidar adequadamente com os colegas de profissão, com os alunos e com os seus familiares	21
6) Conhecimentos sobre o aluno (A)	Refere-se às ideias que tratam sobre a importância de conhecer bem os alunos, seus conhecimentos prévios, seu contexto, suas necessidades etc.	17

³⁶Essa análise foi realizada por meio de um quadro comparativo, o qual consta no Apêndice L.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Vale ressaltar que a subdivisão das respostas, de acordo com as subcategorias elencadas, admite outros ajustes a partir de outras concepções e perspectivas. Em alguns momentos, foi necessário enquadrar uma mesma ideia em duas subcategorias. Por exemplo, a ideia contida na resposta de P28, “conhecer a realidade na qual esse aluno está inserido”, foi indicada em duas entradas, na subcategoria 1, porque, de modo subjacente, diz respeito ao conhecimento da realidade política e social do contexto em que o aluno está inserido, e está relacionada também à subcategoria 6, ao conhecimento sobre o contexto, necessidades e saberes do aluno, já que os saberes de uma pessoa estão vinculados a questões contextuais também.

A seguir, são traçadas algumas reflexões sobre as subcategorias pertinentes ao PCK do professor alfabetizador, inclusive aquele que atua na área de Recuperação/Recuperação de Aprendizagem:

Primeiramente, tratar-se-á dos: **Conhecimentos/habilidades no nível político e social: propósitos do alfabetizar e letrar**. Como se pode observar, nessa subcategoria, foram alocadas ideias representadas por excertos como: propósitos de alfabetizar e letrar, reflexão sobre questões sociais, conhecimento da realidade do aluno, construção da cidadania, ter consciência da responsabilidade etc. O fato de termos apenas cinco menções a esses conhecimentos é algo preocupante, porque ter clareza dos propósitos do alfabetizar e letrar, dos propósitos a partir dos quais ensinamos, é essencial para a nossa atuação profissional. Retomar o porquê ensinar-se, o que se ensina é algo que reflete no sentido que se dá à prática pedagógica e à forma como se conduz para alfabetizar e letrar. Como ensinar ao aluno a importância da leitura e da escrita no âmbito pessoal e político-social, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, se nossa ótica nessa direção está ofuscada?

Reitera-se que não se pode falar de alfabetização esvaziando o sentido da ação pedagógica dos propósitos pelos quais educamos e alfabetizamos, como alerta Geraldi (2011, p. 29): “Reduzir a alfabetização à aprendizagem de uma técnica [...] é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso — os sentidos que faz circular — fosse independente de interesses sociais”. Cerdas (2022, p. 7), ao postular o discurso e autoria no ensino da língua, também reforça isso: “A alfabetização caracteriza-se como uma questão política de marginalização social daqueles que não dominam a escrita, não como um código a ser decifrado, mas como linguagem fundante das interações sociais”. Com os efeitos negativos da pandemia para a aprendizagem dos alunos, esses sentidos devem ser ratificados ainda mais.

Ademais, o tipo de conhecimento citado aqui relaciona-se também com a noção de consciência moral que o professor precisa ter, segundo Day (2004), ao abordar os valores que direcionam o docente a levar o aluno a se desenvolver moral e intelectualmente. Obter sucesso na aprendizagem dos seus alunos é um aspecto essencial para o professor, algo que lhe traz um sentimento de propósito, de contribuir para a justiça social, e isso impacta o seu DPD, pois boa parte dos professores são impelidos a se desenvolverem na carreira para dar conta dos propósitos educativos relacionados à docência. Embora não seja o foco da presente pesquisa a discussão da alfabetização no âmbito político e social, não se pode, no entanto, deixar de ratificar o quão é imprescindível ter a clareza desse posicionamento ético e sócio-político.

Depois disso, abordar-se-á os: **Conhecimentos/habilidades no nível didático-metodológico**, onde obteve-se o maior número de menções: 42. Talvez devido à complexidade e aos desafios de alfabetizar, haja uma concentração maior de ocorrências aqui, porque muitas vezes nos preocupamos mais com os aspectos técnicos e pragmáticos da função docente — com o “como” fazer - do que com o “porquê” e com o “para quê” fazemos. Mais uma vez, ratifica-se que, no âmbito da Base de Conhecimentos do Professor, conhecer as finalidades e propósitos da educação vão dar sustentação ao PCK do professor, ao domínio dos conteúdos específicos para ensinar.

No nível didático-metodológico, emergem termos e ideias relativas a métodos, estratégias, intervenções, planejamento, uso de recursos, conhecimento das fases/hipóteses de escrita/aprendizagem, agrupamentos produtivos; práticas que articulem alfabetização e letramento; questões curriculares etc. Nesse nível, pode-se destacar a importância de três aspectos constitutivos desse tipo de conhecimento, expostos a seguir: **a) organização de um ambiente alfabetizador adequado:** mais que prescrever ou recomendar, Franchi (2012) demonstrou, em seu trabalho de alfabetização com crianças reais em um contexto concreto de uma escola pública, que um ambiente alfabetizador trata-se de: um ambiente de acolhimento à diversidade (histórica, social, cultural e linguística dos alunos etc.); de cooperação recíproca, em que possa ser dado “lugar de direito e de fato às trocas mútuas de informação e de opinião” (Franchi, 2012, p. 93); um ambiente de negociação, de dialogicidade, onde o professor “orienta, coordena e decide”, sem desconsiderar o ponto de vista das crianças e suas questões reais (Franchi, 2012, p. 37); um “ambiente conjunto de construção de conhecimento” (Franchi, 2012, p. 112); um ambiente repleto de atividades interativas, lúdicas, participativas, significativas para a criança, a partir de uma concepção de linguagem impregnada em múltiplas interações entre os sujeitos, afinal, “a linguagem não é possível fora desse espaço interacional” (Franchi, 2012, p. 37). **b) O manejo crítico e criativo dos materiais e recursos didáticos:**

Ferreiro (2015) adverte em relação ao fato de que muitos materiais curriculares são disponibilizados ao professor, com a finalidade de veicular uma proposta pedagógica. Esses materiais, segundo ela, não podem ser utilizados como uma “receita culinária”, algo que só contribui para “desprofissionalizar o professor” e responsabilizá-lo pelos resultados obtidos (Ferreiro, 2015, p. 33). Então vê-se a importância de o professor adaptar os materiais didáticos ou criar novos materiais a partir dos seus objetivos. Nos dias atuais, há uma diversidade de outros recursos que fazem parte da cultura letrada e que devem ser explorados pedagogicamente e disponibilizados aos alunos, os meios e instrumentos multimidiáticos — *tablets*, computadores e afins. A Competência 5 da BNCC (Brasil, 2018a), “Cultura Letrada”, aborda a importância da utilização ética, crítica, criativa e proficiente dos conhecimentos tecnológicos no contexto escolar, implicando para o professor alfabetizador sua inserção no contexto da alfabetização/letramento digital. Nesse movimento, deve-se lembrar: “A sala de aula não precisa abandonar todos os recursos que foram usados em tempos antigos [...]” (Marques, 2022, p. 22), também não se deve adotar, acriticamente, todos os recursos com roupagem de inovação, mas refletir sobre o que viável e importante para que os alunos aprendam a partir do contexto social em que vivem.

c) Habilidades para realizar intervenções e adaptações curriculares: o desenvolvimento de habilidades profissionais para lidar com a heterogeneidade na sala tem tido um valor crescente no contexto pedagógico. No contexto dos primeiro e segundo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que a alfabetização se desenvolve de modo mais sistemático, há sempre alunos que demandam um apoio específico ou mais individualizado, que parecem demorar para aprender as letras do alfabeto, e mesmo o traçado delas. Enquanto a turma avança e muitos já produzem com autonomia textos da vida cotidiana e até narrativas, alguns alunos ainda se encontram em processo inicial de construção do sistema de escrita. Em turmas mais avançadas, por exemplo, principalmente, se tratando de algumas crianças atípicas, vemos a discrepância nos níveis de aprendizagem se ampliar. As ações relativas à Recomposição ou Recuperação Contínua de Aprendizagem são sempre necessárias, demandando intervenções pontuais do professor, um trabalho de idas e vindas (que às vezes parece infundável) e adaptações nos conteúdos e estratégias curriculares para atender a diversidade e as dificuldades dos alunos, algo que Perrenoud (2000) considera imprescindível a um ensino de qualidade que vise à aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, percebe-se que as menções dos professores são muito assertivas, demonstrando o quanto muitos deles estão preocupados em dar conta do atendimento dessa diversidade em sala de aula, ter os conhecimentos necessários para saber intervir e apoiar cada aluno em suas dificuldades no processo de aprendizagem da lectoescrita.

Por outro lado, abordar-se-á a subcategoria: **Conhecimentos/habilidades no nível linguístico e psicolinguístico**. As incidências aqui recaem sobre ideias e conceitos pertinentes ao conhecimento, por exemplo, sobre grafemas e fonemas, sobre consciência fonológica, letramento, reflexão sobre a língua, etc. Isso é corroborado por Miriam Lemle (2009, p. 5) quando ressalta que “[...] o professor alfabetizador é, de todos, o que enfrenta os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez. Tem, por isso, que aliar seu trabalho de professor a uma vocação de pesquisador da linguagem”. Franchi (2012) elucida que isso implica em “[...] recorrer às fontes de que disponha para compreender, o mais possível, os fenômenos da linguagem que correm diante dele e as propriedades linguísticas envolvidas [...]” (Franchi, 2012, p. 51), “a fim de enfrentar com lucidez as questões da alfabetização” (Franchi, 2012, p. 52). Já Cagliari (2009, p. 9) denuncia a existência de uma “incompetência técnica” na esfera educacional sobre questões ligadas à alfabetização: “Ocorre que quem orienta a Educação (escolas de formação, secretaria de Educação, autores de livros didáticos, professores [...]), não sabe educar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura”. O que o autor está explicitando é que é necessário ter um domínio mais aprofundado das questões ligadas ao alfabetizar e ao letrar, porque um conhecimento linguístico amplo é a base para qualquer didática ou metodologia assertiva e funcional em alfabetização. Além disso, quando se trata de recompor aprendizagens, é preciso conhecer bem os conteúdos linguísticos para saber o que priorizar e para realizar as adaptações curriculares necessárias.

É importante problematizar um pouco o fato de que houve apenas 20 menções no nível linguístico e psicolinguístico, algo que chama a atenção quando comparamos com o nível didático-metodológico, onde houve 42 menções. Isso evidencia claramente que a preocupação com o “como” alfabetizar, na concepção de muitos professores, se sobrepuja também ao interesse pelo domínio do conteúdo fundamental para alfabetizar. A primeira preocupação deveria ser em conhecer melhor o conteúdo, o “o quê” vou ensinar, no caso, a aquisição da lectoescrita, que demanda, necessariamente um domínio dos conhecimentos linguísticos. Noutros termos, é preciso que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo deve ser precedido pelo conhecimento do conteúdo que será ensinado.

Na subcategoria **Conhecimentos/habilidades no nível reflexivo/formativo** são alocadas as ideias atreladas à formação continuada, ao aprimoramento constante, à busca de novos saberes, à reflexão sobre a prática, ao domínio teórico/conceitual, ao planejamento, etc, tendo sido apontados 27 vezes pelos professores, algo que demonstra que eles estão adequadamente atentos à importância dos processos formativos. Franchi (2012) elucida que é um desafio para o professor alfabetizador, não um entrave, colocar-se como aprendiz e ressalta

que: “Nem sempre ele disporá de informações satisfatórias prévias sobre a realidade social e linguística dos seus alunos, nem pode ele parar o processo para pesquisá-la: tem que desenvolver sua sensibilidade para confiar nela” (Franchi, 2012, p. 15-16). Mas isso não ocorre em meio a um vazio conceitual e teórico; a autora ratifica que, ao tomar decisões no contexto da sala de aula, o professor se valerá de conhecimento e (in)formação, atrelados à sua capacidade de improvisação e intuição, tal como defende Shulman (1986; 1987; 2016).

Para Shulman (2004), a aprendizagem docente transcende a mera acumulação técnica, fundamentando-se em **cinco princípios** interdependentes que conferem dignidade e eficácia à profissão: a **atividade** pressupõe que o saber se consolida no “fazer” pedagógico, sendo continuamente lapidado pela **reflexão** crítica sobre a prática, que permite transformar a experiência em conhecimento teórico. Esse processo ganha escala e profundidade por meio da **colaboração** e da inserção em uma **cultura de comunidade**, onde o isolamento tradicional da sala de aula é superado pela troca de saberes e pelo suporte mútuo entre pares. Amparando essas dimensões, a **paixão** emerge não como um sentimentalismo vago, mas como o compromisso ético, intelectual e emocional que mobiliza o docente a persistir diante dos desafios, transformando o ensino em um processo de investigação contínua e busca pela excelência. Todos esses princípios dão um aporte significativo à formação reflexiva do professor.

As questões sobre gostar de crianças, afeto, emoção, empatia, respeito ao tempo individual, olhar diferenciado/individual etc. compõem a subcategoria **Conhecimentos/habilidades no nível relacional**, que aborda as questões interativas, sociais, relacionais, tão prementes na esfera educacional. Aqui houve 21 menções, algo considerado positivo. Nesses aspectos, os professores demonstram estar em consonância com as proposições do Currículo Paulista (São Paulo, 2018) ao salientar que sejam enfatizadas, em todos os componentes curriculares, “a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas”. Deve-se ponderar que isso pressupõe, como já temos defendido neste estudo, que o próprio professor seja focado como pessoa em sua integralidade, seja respeitado em suas subjetividades, seja cuidado. Porque aquele que cuida e tem sobre si a responsabilidade de educar e de cuidar de gerações (Brasil, 2013) merece esse olhar atento e cuidadoso do poder público, para transferir isso aos seus alunos.

Isso tudo tem a ver com o gostar do que faz e gostar de ensinar um indivíduo a ler e a escrever, apesar dos entraves; tem a ver com se sentir gratificado mediante os avanços apresentados pelos alunos na alfabetização, com a emoção de ver um aluno que tinha dificuldade de aprendizagem começar a ler (emoção singular no contexto da alfabetização), ou a escrever, mesmo não seguindo, inicialmente, todas as convenções da língua; tem a ver com

sentir a profissão, dar lugar às “emoções cognitivas” do aluno, como diria Schön (1995), externando também as suas, as dúvidas, as angústias, os medos, as frustrações etc., diante do desafio do ensinar — e do aprender.

Outro aspecto fundamental, embutido no nível relacional, é a necessidade de o professor alfabetizador, na medida do possível, buscar construir vínculos positivos e saudáveis com os familiares dos alunos de modo articulado com a gestão escolar. Quando a família participa da vida escolar da criança, principalmente no processo de alfabetização, quando apoia nas tarefas de casa, quando estimula o gosto pela leitura, quando troca ideias e tira dúvidas com o professor sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita etc., as chances de sucesso da criança são ampliadas. Por tudo isso, buscar o fortalecimento dessa parceria, envolver os pais, é uma competência docente, elencada dentre as 10 competências para ensinar (Perrenoud, 2000). Ao contrário do que parece, não é um serviço a mais para o professor, isso está atrelado ao trabalho dele e pode ajudar a minimizar a fadiga, a sobrecarga e a não efetividade das ações pedagógicas.

A última subcategoria, **Conhecimentos sobre o aluno: seu contexto, suas necessidades, seus saberes**, aborda a importância de conhecer o aluno, seu contexto, necessidades e saberes; nela emergem excertos e ideias pertinentes ao conhecimento da necessidade individual do aluno, ao reconhecimento das suas dificuldades individuais, seu nível e ritmo de aprendizagem. Nesse âmbito, teve-se 17 menções. Franchi (2012, p. 19) defende: “Um princípio pedagógico elementar é que a prática se defina sobre um conhecimento, o mais minucioso possível, da realidade em que se insere”. A autora se refere ao conhecimento da realidade socioeconômica e linguística das crianças. Ao desenvolver um trabalho de pesquisa no contexto de uma sala de aula, quando atuava enquanto professora de uma turma de alfabetização, por várias vezes, ela demonstrou, empiricamente, a importância desse conhecimento mais aprofundado para potencializar uma aprendizagem mais efetiva com as crianças. Para subsidiar esse tipo de conhecimento, a “avaliação”, elemento do Modelo do Raciocínio Pedagógico, torna-se um elemento imprescindível, constituindo-se como a checagem formal e informal do processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, é possível inferir que todos esses aspectos se constituem como especificidades do PCK do professor alfabetizador, uma relação de interdependência no campo da alfabetização e letramento.

Em última instância, ao mencionar as **contribuições dos processos colaborativos desencadeados para a Base de Conhecimentos**, considera-se salutar expor alguns

depoimentos dos próprios professores participantes. Na avaliação realizada ao final do processo formativo, houve diversos *feedbacks* e apontamentos positivos por parte dos professores:

A atividade formativa nos deu subsídios para enfrentar desafios que aparecem em sala de aula. **Conhecer os conceitos da alfabetização e letramento, rever a BNCC, entender um pouco como funciona o cérebro da criança durante a aprendizagem,** analisar os Casos de Ensino, dentre outros temas, foram muito importantes (P13, Avaliação Final da Proposta Formativa, 2024, grifo nosso).

Outro docente, ao escrever um longo relato descrevendo cada fase do processo, concluiu: “[...] a atividade formativa me proporcionou uma visão abrangente e aprofundada sobre os desafios e as estratégias para uma alfabetização eficaz, contextualizada e inclusiva, alinhada às diretrizes da BNCC e às necessidades diversas dos alunos” (P11). Muitos deles comentaram a importância das discussões trazidas pela formadora/pesquisadora, mas também mencionaram a participação relevante dos colegas formadores que foram convidados (P12, P11, P35). P09, no depoimento abaixo, frisou algo de grande importância: poder incorporar os conhecimentos veiculados no curso à prática docente, de maneira crítica, reflexiva e contextualizada:

Acredito que a sequência da formação foi muito bem pensada, **pois até hoje muitos se confundem e não sabem diferenciar o que é alfabetização e letramento,** então esse ponto de partida foi necessário para abordar os temas seguintes. Acredito que a formação contribuiu muito na minha vida profissional, **testei práticas ensinadas na minha sala de aula,** principalmente com aqueles que possuem diagnóstico (P09, Avaliação Final da Proposta Formativa, 2024, grifo nosso).

Acerca disso, há outros exemplos marcantes também, como o de P38, que evidenciam a compreensão sobre a importância de primar pelo trabalho colaborativo também no contexto escolar:

Sim, a experiência formativa no curso **provocou mudanças significativas na minha prática pedagógica.** Uma das principais alterações foi **a adoção de uma abordagem mais reflexiva e intencional em sala de aula.** O curso **me incentivou a constantemente analisar e questionar minhas práticas, buscando sempre melhorias e ajustes que beneficiem o aprendizado dos alunos.** Por fim, o curso me levou a **fortalecer o trabalho em equipe e a buscar soluções de forma colaborativa com meus colegas.** Percebi que, ao trabalhar em conjunto, conseguimos criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e produtivo, o que reflete diretamente na qualidade do ensino que oferecemos aos nossos alunos. Essas mudanças têm sido essenciais para aprimorar minha atuação como professora, **tornando minhas práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e centradas nas necessidades dos estudantes** (P38, Avaliação Final da Proposta Formativa, 2024, grifo nosso).

Na verdade, foram tantos depoimentos positivos, que houve dificuldades na seleção de apenas alguns. A pesquisadora recebeu outros também via WhatsApp. Outro(a) professor(a), P12, ressaltou: “Finalizo esta formação **agradecida por tantas contribuições, conhecimentos e vivências com as trocas de experiências de colegas,** cada fala, cada colocação foi importante

para minha formação acadêmica e profissional” (grifo nosso). Algo ratificado por outro(a) docente:

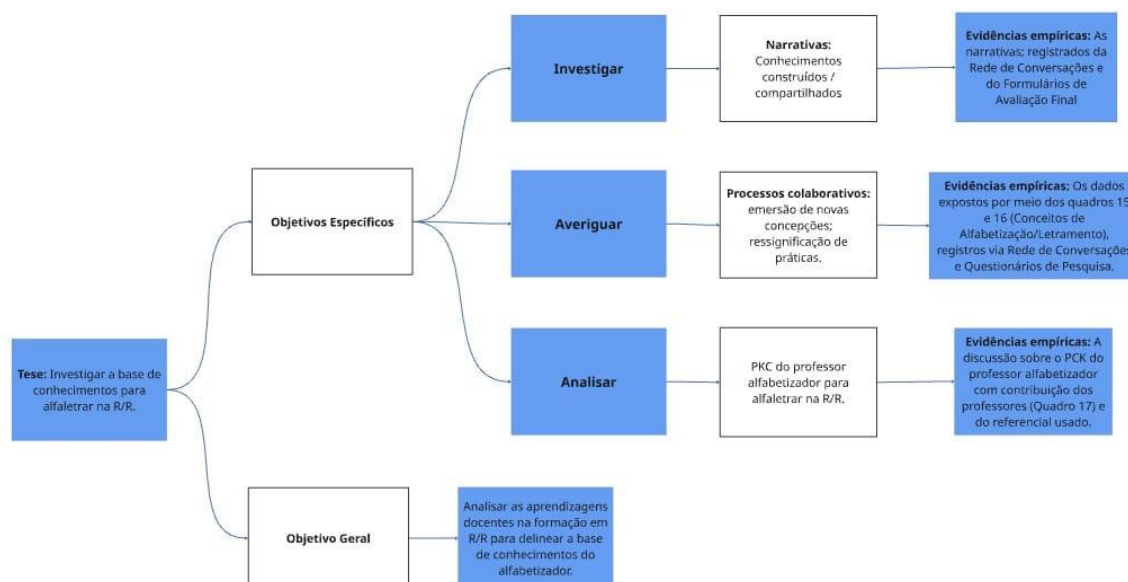
Sim, considero que as atividades formativas **contribuíram significativamente para o aprimoramento da minha formação acadêmica e profissional**. Essas contribuições ocorreram de várias maneiras: **atualização de conhecimentos, integração teoria-prática, desenvolvimento de uma visão inclusiva, reflexão crítica e formação contínua, ampliação de estratégias metodológicas**. Em resumo, essas contribuições fortaleceram tanto minha base teórica quanto minha prática pedagógica, **promovendo um desenvolvimento profissional mais alinhado com as demandas educacionais atuais e as necessidades dos alunos** (P38, avaliação final da Proposta Formativa, 2024, grifo nosso).

Em síntese, apesar dos percalços, das lacunas e limitações, todo o processo foi muito enriquecedor. Certamente, gerou aprendizagem mútua, porque estar mais perto do professor, ouvir mais sobre suas dúvidas, medos, angústias, vivências e experiências, aprender com eles, com certeza, implica em um aprendizado ímpar para qualquer formador/pesquisador no campo da formação de professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi delineado a partir da seguinte tese: a investigação do *corpus* de conhecimentos necessários para alfabetizar letrando, especialmente no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem. Enfocou-se na seguinte questão de pesquisa: “Quais conhecimentos são essenciais à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador atuante no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem e em classes regulares do Ensino Fundamental anos iniciais?”. O mapa mental, na Figura 9, expressa a articulação da tese e da questão de pesquisa com os objetivos propostos e com os resultados da pesquisa.

Figura 9 – Articulação dos elementos-chave da pesquisa com os seus resultados



Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao **primeiro objetivo**, as narrativas construídas e socializadas (Memorial Formativo de Alfabetização, Casos de Ensino e Relatos de Prática), assim como registros da rede de conversações e do questionário de avaliação final, sinalizaram que, no campo do discurso, houve a construção e o compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos da pesquisa. Quanto ao **segundo objetivo**, os dados expostos por meio dos quadros 17 e 18 (Conceitos de Alfabetização/Letramento, verbalizados por professores, em momentos distintos da Proposta Formativa), bem como registros via rede de conversações e dados dos questionários de pesquisa, evidenciaram a eficácia dos processos colaborativos desenvolvidos para a emergência

de novas concepção e possível ressignificação de práticas. Além disso, é possível constatar, por meio do cotejamento entre as sugestões de práticas para trabalhar, de maneira articulada, a alfabetização e o letramento, dadas pelos docentes em momentos diferentes da ação formativa, que houve uma elevação de 171,8%. A respeito do **terceiro objetivo** proposto, averiguou-se que a discussão sobre o PCK do professor alfabetizador e sobre a sua identidade profissional, sobretudo aquele que atua na Recuperação/Recomposição, foi ampliada. Isso tornou-se notório no tópico 5.3.3, onde o debate sobre essa questão foi realizado mediante a análise de relatos de prática pedagógica; além disso, os professores contribuíram também com apontamentos sobre o tema, expostos no Quadro 19. Para os docentes, o PCK do professor alfabetizador é composto, em maior ou menor grau, por: 1) Conhecimentos/habilidades no nível político e social: propósitos do alfabetizar e letrar; 2) Conhecimentos/habilidades no nível didático-metodológico; 3) Conhecimentos/habilidades no nível linguístico e psicolinguístico; 4) Conhecimentos/habilidades no nível relacional; 5) Conhecimentos/habilidades no nível reflexivo/formativo; 6) Conhecimentos sobre o aluno: seu contexto, suas necessidades, seus saberes. Todos esses objetivos convergiram para o alcance do **objetivo geral**, onde propôs-se analisar as aprendizagens docentes que foram mobilizadas/construídas para o possível delineamento de uma Base de Conhecimentos do professor alfabetizador atuante nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental ou no contexto da Recuperação/Recomposição de Aprendizagem.

A título de contribuição, apresentar-se-á, ainda, uma síntese teórica fundamentada nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ciclo de alfabetização (primeiro e segundo anos) e nos autores que fundamentaram o presente estudo, síntese essa que articula as dimensões técnicas e funcionais da língua, visando ao delineamento da referida Base de Conhecimentos.

Buscando refletir sobre **o que o aluno precisa aprender** no ciclo de alfabetização — primeiro e segundo ano —, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), elencou-se duas categorias: **(1) Alfabetização** (domínio do sistema de escrita) e **(2) Letramento** (a inserção nas práticas sociais).

No âmbito da alfabetização, considera-se imprescindível que a aprendizagem do aluno ocorra em dois níveis: a) Oralidade e Relações Oralidade/Escrita e b) Aquisição do Sistema de Escrita (SEA) a partir do desenvolvimento da consciência fonológica. Esses níveis estão interligados e devem ser trabalhados de modo articulado.

Na alfabetização, a criança deve ser levada a **desenvolver a sua oralidade e compreender as relações oralidade/Escrita**: basicamente, isso significa que ela deve

saber/desenvolver: distinguir as características da fala (espontânea, regional) e da escrita (formal, planejada); compreender que a escrita não é uma transcrição fonética fiel. Por outro lado, ela deve ser levada a compreender **a natureza alfabética da escrita, partindo do desenvolvimento da consciência fonológica**, que envolve a capacidade cognitiva de isolar e manipular unidades sonoras, como sílabas e fonemas, fundamentais para a decodificação e codificação. Esse processo é indissociável da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (B), no qual o discente transita pelas hipóteses de escrita até dominar as convenções gráficas e as regularidades (e irregularidades) ortográficas, compreendendo que as letras representam segmentos sonoros da fala. Isso significa que a criança deve saber: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); compreender o princípio alfabético: dominar as relações entre grafemas e fonemas; dominar as convenções gráficas (direção da escrita, espaços entre palavras) e o traçado das letras; conhecer o alfabeto (na sequência e fora da sequência); compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; identificar e manipular unidades sonoras: fonemas, rimas, aliteraões, sílabas e palavras e frases; saber decodificar palavras e textos escritos. Paralelamente, a articulação entre oralidade e escrita (A) exige que o estudante reconheça as especificidades de cada uma dessas modalidades, compreendendo que, embora a escrita se baseie na fala, ela possui normas próprias de registro, exigindo a percepção de variações linguísticas e a passagem do fluxo sonoro contínuo para a segmentação discreta das palavras no papel.

Já **em termos de letramento**, pode-se pensar na aprendizagem infantil desenvolvida em três níveis: a) apropriação dos gêneros textuais; b) fluência leitora e c) produção de textos. O foco desloca-se para a função social da língua, onde a criança deve, primordialmente, **apropriar-se da diversidade de gêneros textuais** indicados pela Base, identificando suas finalidades comunicativas, suportes e circulações, tanto no campo da vida cotidiana quanto no artístico-literário. Para que o uso da língua seja proficiente, é imperativo o **fomento à fluência leitora**, caracterizada pela capacidade de ler textos com precisão, velocidade e prosódia adequadas, o que permite ao aluno deslocar o esforço cognitivo da decodificação mecânica para a construção de sentidos e a compreensão global. Por fim, **a produção de textos** deve ser trabalhada de forma concomitante à alfabetização, incentivando o estudante a atuar como autor; nessa etapa, a criança aprende a planejar e redigir textos, inicialmente de forma compartilhada com o professor (tendo o professor como escriba) e, progressivamente, com autonomia, utilizando a escrita como ferramenta de expressão, registro de informações e interação social, independentemente do domínio total das normas ortográficas. Nesse ínterim, a criança deve saber/desenvolver: reconhecer a função e a estrutura de gêneros diversos (listas, bilhetes,

contos, receitas, convites etc.) e seus contextos de uso; saber ler palavras globalmente; ler palavras e textos curtos com precisão e rapidez, permitindo que a atenção se volte para a compreensão do sentido e não apenas para a decodificação; escrever textos (mesmo que com escrita não convencional) com intenção comunicativa, planejando o que dizer e para quem dizer, dominando progressivamente recursos linguísticos fundamentais como recursos de coesão, de pontuação (uso de ponto final, da vírgula, do ponto de interrogação).

Diante de tantas exigências e desafios para alfabetizar/letrar, muitas vezes, os professores ficam inseguros sobre como estruturar o trabalho de modo a dar conta das demandas da BNCC para a sua área. Pensando em colaborar e subsidiar a prática docente e o campo da formação de professores — seja inicial ou continuada — apresentar-se-á o Quadro 20 como um guia sugestivo para evidenciar os conhecimentos mínimos necessários à docência nessa seara. Ele pode ser utilizado como um guia formativo, elucidando os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para alfabetizar e letrar e os conhecimentos básicos que constituem (com base no referencial adotado) o PCK do professor alfabetizador.

Quadro 20 – Elementos essenciais ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do professor para alfabetizar/letrar na perspectiva da BNCC

Categoria	Subcategoria (Saberes Pedagógicos Mínimos)	Áreas de Conhecimento a Mobilizar
1. Conhecimentos pedagógicos para ALFABETIZAR: o que o professor precisa saber para ensinar	A) Oralidade e relações oralidade/escrita: compreender a fala como prática social e a escrita como representação secundária, evitando a confusão entre "erro" e variação linguística.	Fonética: diferença entre som falado e fonema escrito. Sociolinguística: variação linguística e dialetos. Referências: Bagno (2015); Mattos e Magalhães (2026); Cagliari (2009); Lemle (1988).
	B) Aquisição do Sistema de Escrita (SEA) a partir do desenvolvimento da consciência fonológica: entender a escrita como um sistema de representação (arbitrário e convencional) e não como código de transcrição fonética. A Consciência fonológica: envolve: a) consciência das letras do alfabeto; b) consciência fonêmica; c) aliteração; d) consciência de rimas; e e) consciência de sílabas.	Psicogênese da Escrita: hipóteses infantis sobre a escrita; Níveis de escrita (do pré-silábico ao alfabético). Linguística Aplicada: natureza do sistema alfabético. Fonologia: estrutura silábica e traços distintivos dos fonemas. Psicologia Cognitiva: processamento auditivo e fonológico. Referências: Ferreiro (2018); Morais, (2012); Soares (2020); Cagliari (2009); Adams (2018); Lemle (1988); Scliar-Cabral, 2003).

<u>Pilar 1: Conhecer bem as relações grafofonêmicas da linguagem escrita para saber realizar intervenções propícias à sistematização do sistema de escrita.</u>		
<u>Pilar 2: Saber trabalhar de modo articulado: alfabetização e letramento</u>		
2. Conhecimentos pedagógicos para LETRAR: o que o professor precisa ensinar	A) Apropriação dos Gêneros Textuais: domínio da diversidade de textos que circulam socialmente (campos da vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa).	Teoria dos Gêneros: função social, suporte e circulação. Análise Linguística/Semiótica: multimodalidade. Referências: Bakhtin (2016); Schneuwly e Dolz (2004); Rojo (2009).
	B) Fomento à fluência leitora: saber mediar a leitura para que o aluno alcance precisão, velocidade e prosódia adequadas, liberando carga cognitiva para a compreensão.	Teoria da Leitura: modelos de processamento (ascendente e descendente). Literatura Infantil: repertório e mediação estética. Referências: Colomer (2017); Solé (1998); Lima (2009); Azevedo (2004).
	C) Domínio das práticas de produção de textos: ensinar a escrita como processo (planejamento, textualização, revisão e edição), mesmo antes do domínio pleno da ortografia. Noções básicas de revisão textual dos textos infantis.	Pragmática e textualidade: coesão, coerência e intenção comunicativa. Didática da escrita: escrita compartilhada e autônoma (coletiva e individual). Referências: Koch (2007); Lerner (2002); Soares (2020).

Fonte: elaborado pela autora.

Essas proposições estão alinhadas com os resultados da pesquisa, no tópico em que se investigou as especificidades do PCK do professor alfabetizador. Constatou-se, a partir dos apontamentos sobre a prática pedagógica e a partir da análise de uma prática (exposta em vídeo), a existência desses dois pilares para a Base de Conhecimento do professor alfabetizador. Esses pilares foram colocados no centro do Quadro 20, porque eles funcionam com dois eixos articuladores entre o alfabetizar e o letrar, ratificando que um processo não pode ser colocado em detrimento do outro.

Ratifica-se que o foco aqui é o PCK do professor alfabetizador: o saber que transforma o conteúdo científico em conteúdo ensinável. Assim sendo, apresenta-se as áreas do conhecimento que são mobilizadas na prática docente, as quais precisa-se ter domínio teórico e conceitual básico para construir uma prática mais segura, consciente e eficaz. Realizou-se

também a sugestão de algumas obras³⁷, cuja leitura pode contribuir para propiciar um alinhamento teórico-prático vigoroso e contínuo.

De modo mais específico, acerca da Recuperação e Recomposição da Aprendizagem e a constituição do PCK do professor alfabetizador para a área, cabem ainda alguns apontamentos. Inicia-se com a fala de um(a) professor(a) participante da ação formativa, muito elucidativa, por sinal:

A recuperação e recomposição de aprendizagem são fundamentais, especialmente em cenários onde as lacunas educacionais são evidentes. As estratégias discutidas enfatizam a necessidade de personalização no ensino, com abordagens que incluem diagnóstico, planos de intervenção e acompanhamento contínuo (P11, Questionário de Avaliação Final da Proposta Formativa, 2024).

Inspirados por esse apontamento, irar-se-á enfocar dois elementos indispensáveis ao PCK do alfabetizador que atua na área da Recuperação/Recomposição para: **a) conhecimentos para personalizar o ensino mediante os resultados da avaliação diagnóstica:** o professor precisa saber adequar/flexibilizar a demanda curricular da alfabetização (Quadro 20) a partir das necessidades mais individualizadas do aluno ou de um grupo de alunos com baixo desempenho escolar. Para tanto, sua principal referência será a avaliação diagnóstica, a qual deverá fornecer subsídios claros sobre os percursos de aprendizagem do estudante, o que ele já sabe o que ele desconhece. Exemplificando: se um estudante encontra-se no nível pré-silábico, a avaliação deverá indicar: se ele compreende que, para escrever, em língua portuguesa, usamos letras; se ele compreende a direção da escrita (da esquerda para a direita); se ele já utiliza letras, deve-se investigar se o repertório desses caracteres é variado, quantas e quais letras ele reconhece; observar se reconhece as letras do próprio nome; averiguar se tem noção da relação entre fonema/grafema inicial, mesmo estando no nível pré-silábico; **b) elaborar um Plano de Intervenção e de acompanhamento a partir dos princípios da adaptação e da priorização curricular:** esse Plano precisará indicar, sistematicamente, a partir das dificuldades de aprendizagem observadas, quais habilidades foco deverão ser exploradas e a partir de quais metodologias. Variar as estratégias e metodologias é imprescindível, pois não se pode alcançar resultados diferentes trabalhando sempre do mesmo modo. Muitas crianças que apresentam dificuldades frequentemente apresentam desinteresse, desânimo ou dificuldades para se concentrar. O uso de recursos didáticos e de variados estímulos sensoriais (jogos, cartazes, músicas, materiais didáticos coloridos, em bom formato visual etc.) é muito válido nesses casos. Além disso, é essencial enfocar a priorização curricular. No contexto da

³⁷A lista das referências das obras sugeridas foi inserida no Anexo M, incluindo um comentário breve sobre elas.

Recuperação/Recomposição de Aprendizagem, o tempo é um fator vital; diante das múltiplas demandas do currículo, é preciso eleger quais gêneros textuais prioritariamente irão ser trabalhados. Por exemplo, de todos os gêneros textuais da vida cotidiana, indicados pela BNCC para serem explorados com os alunos, há alguns que são vistos com mais frequência, como as listas, o bilhete, o convite, o cartaz etc. Após a seleção dos gêneros, poderão ser preparadas sequências didáticas explorando a função social, as características, a estrutura, a leitura e a interpretação etc. A partir disso, o trabalho deve ser desenvolvido com mais ênfase nas atividades de análise linguística, visando à sistematização do sistema de escrita. Sem deixar de contemplar a fluência leitora e a produção textual a partir do gênero textual selecionado.

Vale ressaltar que essas são apenas sugestões apresentadas com a finalidade de contribuir para o delineamento da Base de Conhecimentos desse profissional. Obviamente, outras ideias e apontamentos poderão ser dados a partir de outras perspectivas teóricas e experienciais. É essencial que a formação inicial e a formação continuada deem conta das especificidades relacionadas ao alfabetizar/letrar no contexto aqui discutido.

Nesse sentido, pensando em termos de **formação docente**, algumas considerações são necessárias. Sobre os cursos de Licenciatura, particularmente sobre o de Pedagogia: primeiramente, não é possível dar conta de formar um professor alfabetizador discutindo alfabetização e letramento em apenas um semestre dentro da matriz curricular do curso. Dada a importância e a complexidade dos conhecimentos profissionais a serem incorporados/construídos nessa área, o tempo destinado, ao nosso ver, precisa ser ampliado; em segundo lugar, a relação teoria-prática precisa ser melhor explorada de maneira efetiva e sistemática, para além da realização e da eficácia (tão questionada) dos estágios supervisionados. Uma ideia simples, exequível e nem tão dispendiosa, é que os professores universitários desse campo possam se articular com escolas do entorno das universidades para buscar professores alfabetizadores com notória *expertise* e com bons resultados na área de alfabetização e letramento para filmar aulas com temas curriculares prioritários e práticas exitosas, a fim de levar esses vídeos para as aulas. É possível discutir essa prática com os graduandos, claro que com muita ética e sensibilidade, tematizá-la, problematizar as ações e procedimentos didáticos, desvelar as concepções subjacentes a elas, inventariá-las etc. Nessa perspectiva, os conceitos e fundamentos teóricos passam a fazer sentido de fato e são melhor incorporados pelos sujeitos aprendentes. Seria válido ainda trazer registros reais de alunos em várias fases de escrita para os graduandos realizarem coletivamente as análises: identificar os níveis, pensar em propostas para propiciar o avanço desses alunos. Seria uma boa maneira de conectar conhecimentos teóricos e práticos, articular universidade/comunidade, além de

valorizar, reconhecer e divulgar a experiência bem-sucedida de professores de alta performance.

Além disso, seria relevante realizar, com mais constância, com os graduandos, análises de casos de ensino envolvendo crianças com dificuldades de aprendizagem em relação à lectoescrita. Isso potencializa os processos de reflexão crítica sobre a prática, fomenta a criticidade e a criatividade e a busca conjunta de soluções para os problemas identificados, mobiliza conhecimentos e teorias pessoais (que muitas vezes até seus detentores desconhecem), possibilita o compartilhamento de ideias e de práticas pedagógicas significativas e o refinamento coletivo da Base de Conhecimentos individual dos sujeitos que participam de experiências formativas nessa perspectiva.

Quanto à **formação continuada**, em primeiro lugar, é preciso corroborar a importância da formação continuada para o DPD do professor. Como viu-se no decorrer do texto, o DPD é um processo contínuo, complexo, multifacetado, não-linear, que envolve as dimensões do ser e estar na profissão. Abarca aspectos diversos como: melhorias das condições de trabalho, das condições salariais, da carreira profissional, do reconhecimento e valorização social dessa carreira, da busca por formação de alto nível intelectual etc. Atrelada a esse contexto, a formação inicial e continuada tem um papel fundamental. Para além de preencher as lacunas da formação inicial, ela precisa contribuir para dinamizar e potencializar a profissionalização docente, corroborando o sentido de ser e estar no âmbito de uma profissão de tão alto valor social. Ela precisa ser reconhecida e redimensionada no contexto das políticas públicas e no contexto micro do espaço escolar. Percebe-se que muitas propostas de formação continuada começam mal, por isso, às vezes, alcançam resultados ínfimos. Um ponto chave seria ouvir mais o professor, isso sempre nos ensina muito sobre sua realidade, seus saberes, suas demandas formativas. Outro ponto, embora polêmico, seria iniciar, a exemplo do que acontece com o estudante, com um diagnóstico ou levantamento básico das necessidades formativas do professor, mas que ofereça noções claras do domínio teórico-metodológico que o profissional possui, naquela área a ser focalizada. Perde-se muito tempo, recursos e esforços com “pacotes” padronizados de formação genérica, ensinando-se tudo igual para todos, desconsiderando que os níveis de aprendizagem docente são plurais e distintos. É claro que muitas vezes esses “pacotes” são inevitáveis se tratando da disseminação de ideias e de conhecimentos necessários à formação da Base de Conhecimentos dos professores no contexto nacional. Mas as formações que partem de um diagnóstico claro da realidade — principalmente aquelas que se desenvolvem no contexto das redes e sistema de ensino e das escolas — tendem a galgar melhores resultados. Outro fator importante a ser considerado nessas propostas seria a utilização de recursos

metodológicos diversos, que primam pelo protagonismo dos docentes. Seguindo os consensos discursivos que há no campo da formação de professores, na atualidade, reitera-se aqui a importância de processos formativos colaborativos, como os utilizados na experiência formativa relatada neste estudo e em outras experiências pontuais pelo Brasil afora. Cabe frisar que as metodologias que devemos utilizar devem também ser referência para que os professores as utilizem com os seus alunos. Se focar em práticas formativas apenas com exposições orais verticalizadas, por exemplo, não estão nem respeitando o potencial cognitivo e intelectual dos professores, nem ampliando o repertório de metodologias a serem validadas e utilizadas como referência ou inspiração por eles. Além disso, pensando em políticas públicas de formação docente, podem ser fomentadas propostas que visem fomentar a indução profissional, só que mais sistematicamente, de modo que professores experientes possam mentorear professores iniciantes na área da alfabetização, contribuindo para a formação recíproca dos sujeitos.

Além disso, vale enfatizar a importância de que haja mais cursos específicos disponibilizados aos formadores de professores nas escolas, os coordenadores pedagógicos. São eles que estão a capitanear (ou deveriam estar) a formação continuada via Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e via acompanhamento pedagógico das aulas no cotidiano escolar. Normalmente, participam de formações genéricas, formatadas para o professor. É claro que ele deve participar desses momentos formativos também, mas pouco se preveem formações que reconheçam, elucidem e potencializem as especificidades desse profissional, responsável crucial pela implementação das políticas públicas educacionais, junto com o diretor de escola. As aprendizagens docentes, no interior das escolas, dependem muito do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

Os dados deste estudo evidenciaram que muitos professores apresentam um conhecimento teórico/prático significativo sobre o ofício. Apesar disso, há a necessidade de um aprofundamento constante, a partir dos processos formativos, para corroborar os propósitos fundamentais do alfabetizar/letrar nos contextos em que isso se fizer necessário. É importante salientar, todavia, que os processos de aprendizagem da docência obviamente variam de profissional para profissional, dependendo de uma série de circunstâncias, como interesse, conhecimentos prévios, tempo disponibilizado para a formação, engajamento, comprometimento, participação etc. Mesmo assim, frisa-se a importância de que sejam multiplicadas experiências de implementação e execução que se baseiam no contexto concreto das escolas e das salas de aula, em que possa se instaurar uma nova cultura voltada para a formação colaborativa. Assim, nessa perspectiva de “redes de formação participada”, a aprendizagem profissional se constrói de modo muito mais significativo e legítimo.

Espera-se que o processo formativo e investigativo que foi delineado contribua para a área da formação de professores, no sentido do aprofundamento ou ressignificação de conceitos relevantes aqui discutidos e no sentido de um melhor delineamento da Base de Conhecimentos para alfabetizar e letrar no âmbito da Recuperação/Recomposição da Aprendizagem ou no ciclo de alfabetização do ensino fundamental. O Desenvolvimento Profissional Docente precisa ser mais discutido e alcançar maior centralidade nos processos formativos para a docência. A formação profissional docente precisa ser pensada e arquitetada com vistas ao fortalecimento da profissionalização do professor e do embate sistêmico em oposição à precarização do trabalho docente. A identidade profissional do professor é corroborada, assertivamente, pelo recrudescimento da sua visão socioprofissional, pelo aprimoramento da sua Base de Conhecimentos para a docência e pela perspectiva da construção da docência na coletividade.

No que tange ao professor alfabetizador e à sua professoralidade, defende-se aqui que **há especificidades com relação à Base de Conhecimentos do professor alfabetizador, apontadas pelos professores**, que o fazem notadamente ser ou não ser um bom alfabetizador. Como foi indicado por eles, a atuação desse profissional demanda uma visão político-social que direciona a sua ação de maneira ética e com sentido de propósito; há um trato específico necessário em relação à criança: saber lidar, saber acolher, saber ouvir; saber avaliar os seus saberes e considerar seu contexto e suas necessidades; buscar formação contínua para dominar processos metodológicos e realizar as intervenções necessárias, principalmente no campo formal da linguagem para o ensino da lectoescrita (desenvolvimento do sistema de escrita, teorias da linguagem, saberes da Linguística, teorias sobre os processos de leitura, saberes sobre texto, sobre os processos de produção textual, conhecimentos sobre os gêneros textuais etc.). Além dessas implicações, essa análise evidenciou três especificidades do PCK do professor alfabetizador: possuir conhecimentos/habilidades para articular a alfabetização e o letramento dos estudantes; possuir concepções (de criança, de ensino aprendizagem, de linguagem) alinhadas ao desenvolvimento do alfabetizar e do letrar, o qual deve ser interativo e contextualizado; dominar conhecimentos/habilidades para realizar intervenções adequadas no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. São facetas da sua profissionalidade, da pessoa e do profissional que se envereda a aprender sempre, para ensinar sempre melhor.

À guisa de conclusão, para além de pretender apresentar um elenco de prescrições para esse profissional, busca-se acentuar a sua identidade profissional e as especificidades que constituem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo que são inerentes à sua prática. Essa investigação objetiva valorizar e reconhecer a sua importância e a relevância de processos formativos que considerem os seus conhecimentos e os conhecimentos dos seus pares, oriundos

da prática, como legítimos, relevantes e significativos para, a partir deles, equacionar adequadamente as relações teoria/prática no contexto da alfabetização e do letramento e, obviamente, elevar os resultados de aprendizagem provenientes do seu trabalho.

Além disso, busca-se ainda inspirar estudos, proposições curriculares e políticas de formação docente inicial e contínua balizadas pelos processos reflexivos e colaborativos. Tais estudos podem ser delineados no sentido de evidenciar ainda mais a validade e a importância desses processos, buscando evidenciar, de modo mais detalhado, como eles se desenvolvem no processo de formação e no processo de interação do professor com os seus pares no contexto escolar, ao longo da socialização profissional do professor, em estágios específicos da sua carreira.

São meios irrefutavelmente viáveis para qualificar a formação do professor que, ao alfabetizar e formar com segurança (teórica e metodológica), pode também transformar gerações, contribuindo para a qualificação significativa dos processos de ensino da lectoescrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. Cenpec, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- ADAMS, Marlyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2018. 216 p.
- AGÊNCIA SENADO. **O compromisso nacional pela alfabetização na idade certa agora é lei**. senadonoticias, 4 nov. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/11/04/compromisso-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-agora-e-lei#:~:text=Dificuldades%20progressivas,e%20dos%20resultados%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6654/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). GT 08 – Formação de Professores, 28. Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt08278int.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ALMEIDA, Tamiris. **Recomposição de aprendizagens**: passo a passo. Fundação Roberto Marinho, 9 dez. 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/recomposicao-de-aprendizagens-passo-passo>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. Serviço Social da Indústria. **Neurociência e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. 290 p.
- ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1416-1439, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144361>.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. **Revista Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Ceará, v. 15, n. 33, p. 61-73, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v15i33.697>.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 33-44.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 352 p.

BAKHTIN, Mikhail Bakhtin. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288 p.

BEBEDOURO (SP). Lei nº 4.072, de 30 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município de Bebedouro. Bebedouro, SP: **Folha da Cidade**, 31 dez. 2009. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/Bebedouro-SP/LeisOrdinarias/4072-2009>. Acesso em: 26 maio 2026.

BEBEDOURO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução SEMEB n. 01**, de 26 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a adequação do Projeto de Recuperação/Aceleração da Aprendizagem, que passa a ser denominado Recomposição da Aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais do Sistema Público Municipal de Ensino de Bebedouro. Bebedouro, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.bebedouro.sp.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2026.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras

providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2009-235333>. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 ago. 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 24 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prestação de Contas Ordinária Anual**: relatório de gestão consolidado do exercício de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://basedeconhecimento.cgu.gov.br/handle/1/4110>. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 fev. 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-

manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192%20.%20. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC; Sealf, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 dez. 2020b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022>. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 mar. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12391.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.247-de-31-de-outubro-de-2025-666156485>. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). **Diário Oficial da União**:

Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.247-de-31-de-outubro-de-2025-666156485>. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036)**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 28 mai. 2026.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **PARC**: Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração. CAEd, 2021. Disponível em: <https://caeddigital.net/projetos/parc.html>. Acesso em: 13 set. 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009. 176 p.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 23, p. 421-440, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v11i23.939>.

CARIBÉ, Relcytam Lago. Neurociência e alfabetização: estreitando o diálogo para os caminhos da aprendizagem. In: CHAVES, Ana Paula Rabello (Org.). **A neurobiologia do aprendizado na prática**. Brasília: Alumnus, 2017. p. 48-67.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. 104 p.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e240660, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248240660por>.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. 334 p.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2011. 232 p.

CORREIA, Crístia Gonçalves Lopes. A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 28, e257346, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-257346>.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

COSTA, Francisca Rosinalva Pereira; ROCHA, Renato. Resiliência em docentes: Análise das publicações no período de 2000 a 2012. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 5, n. 1-2, p. 141-155, 2013. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/45>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **REVEDUC – Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 14, e4149114, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. 351 p.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004. 272 p.

DAY, Christopher. A resiliência, os professores e a qualidade da educação. In: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara (Orgs.). **Formação e trabalho docente**: diversidade e convergências. Santo Tirso, PT: De Facto Editores, 2014. p. 101-130.

DOURADO, Luiz Fernandes. O Plano Nacional de Educação (2014-2024): políticas e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 737-754, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151432>.

ELEFANTE LETRADO. **Quem somos**. Elefante Letrado, [s.d.]. Disponível em: <https://www.elefanteletrado.com.br/quem-somos>. Acesso em: 25 mar. 2026.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989. 144 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amali de Angelis. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27234, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27234>.

FERREIRA, Josemeire do Nascimento; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Pesquisa bibliográfica sobre o processo de desenvolvimento profissional do professor alfabetizador sob o olhar da pesquisa narrativa. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1926-1937. ISSN 2447-8776.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 104 p.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 168 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 104 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia do alfabetizador letrando**: da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 224 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2018. 96 p.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, p. 113, p. 1355-1379, out. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* As concepções e práticas na formação de professores e professoras para a Educação Básica. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. p. 177-209.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. **Revista do Sell**, Uberaba, v. 1, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110>.

GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em classes populares**: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SE, CENP, 1985. 30 p.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: didática do nível pré-silábico. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 168 p.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: didática do nível silábico. v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 143 p.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: didática do nível alfabético. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 196 p.

GROSSMAN, Pamela L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990. 185 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Série Ideias**. n. 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008. 184 p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. 136 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **58% dos municípios melhoraram alfabetização**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/58-dos-municipios-melhoraram-alfabetizacao>. Acesso em: 22 maio 2026.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. *In*: MELILLO, Aldo; SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor (Orgs.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 31-45.

JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a formação de professores de alfabetização: os referenciais teóricos presentes no PNAIC. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13355>.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: CEFIEL; IEL; UNICAMP, 2005. 65 p.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 5., 2005, Mar del Plata. **Anais [...]**. Mar del Plata: INPEAU; UFSC, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>. Acesso em: 10 jun. 2013.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. 176 p.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 55, e11586, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411586>.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. 71 p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 128 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. *In*: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-81.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e leitura**. 2. ed. São Paulo: InterAlia, 2009. 32 p.

LUIZ, Igor Câmara *et al.* Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, e2721, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2721>.

MACHADO, Amália. **Análise de conteúdo da Bardin em três etapas simples**. Acadêmica, online, 24 jun. 2025. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-da-bardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Ceará, v. 1, n. 1, p. 109-131, set. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARQUES, Dyene de Souza. **Letramento e alfabetização**: a formação de alunos leitores e escritores. Ponta Grossa: AYA Editora, 2022. 60 p.

MASSETTO, Débora Cristina. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10143>. Acesso em: 27 maio 2026.

MATOS, Havila de Almeida. **Os impactos da teoria da psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização no Brasil**: uma revisão bibliográfica para articulação do ensino-aprendizagem. 2015. Relatório de Iniciação Científica (PIBIC) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/4535>. Acesso em: 27 maio 2026.

MATTOS, Pilar Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Práticas de oralidade na alfabetização: uma leitura do material do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **REVEDUC** – Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 14, e3400102, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993400>.

MELILLO, Aldo; ESTAMATTI, Mirta; CUESTAS, Alicia. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: MELILLO, Aldo; SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor (Orgs.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-72.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Corrêa de. **Psicogênese da língua escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 36-57. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 27 maio 2026.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (Orgs.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-162.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* (Orgs.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 3. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. 203p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; DOMINGUES, Izabel Cristina de Carvalho da Silva; SARMENTO, Teresa. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (Orgs.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho, 2012. p. 1-15.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SILVA, Márcia Costa Tostes da; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 71, p. 39-58, 2023. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n71.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 118-129, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24424>. Acesso em: 9 set. 2025.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida**: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.html>. Acesso em: 27 maio 2026.

MONTERO MESA, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 258 p.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p. (Como eu ensino).

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp, p. 01-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16>.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 152 p.

MOREIRA, Maria Alfredo; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Qualidade da/na educação: narrativas de professores sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526>.

MOTA, Jéssica Regina da; AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Potencialidades dos Casos de Ensino na formação de professoras iniciantes. **Proposições**, Campinas, v. 34, e20220029, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0029>.

MUNARI, Keiti de Barros; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Constituição da profissionalização: uma perspectiva a partir da subjetividade docente. **Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 7692, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3616>.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2324>. Acesso em: 28 jul. 2025.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António (coord.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. 191 p.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>.

NUNES, Izabella Anaja Romão de Paula; ROCHA, Rosineide de Andrade; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v21i39.8393>.

NUNES, Izabella Anaja Romão de Paula, & SOUZA, Ana Paula Gestoso de. (2026). A tarefa escolar para casa no Ensino Fundamental: mapeamento sistemático e implicações para a formação docente. **Horizontes**, 44(1), e023254. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v44i1.2189>

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe. Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 3, p. 151-177, 2021. Disponível em:

<https://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/journal/dialogosplurais/article/6193ab06a9539528d108b533>. Acesso em: 28 maio 2026.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v20i43.307>.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de *et al.* Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 631-656, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5965/01045962v25n602016631>.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Clélia Joana P. Saltini e Doralice Bittencourt Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 420 p.

PIGNATARI, Nínive Daniela Guimarães. **O valor da consciência fonológica para a alfabetização e o letramento**. UNIFEV, Votuporanga, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://www.unifev.edu.br/blog/33244/o-valor-da-consciencia-fonologica-para-a-alfabetizacao-e-o-letramento>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 224 p.

POULSON, Louise *et al.* The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study. **Research Papers in Education**, London, v. 16, n. 3, p. 271-292, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520110058697>.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. 160 p.

REÚNA. **Mapas de foco**. Reúna, [s.d.]. Disponível em: <https://institutoeuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

ROCHA, Rosineide de Andrade. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

(UNESP), Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/50d0c8dd-8b35-4373-a47c-b98d239aa363>. Acesso em: 28 maio 2026.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993. 158 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional / Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.

ROSSO, Otávio. **As diferenças entre recuperação e recomposição de aprendizagem**. Desafios da Educação, 30 mar. 2023. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/recuperacao-recomposicao-aprendizagem>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **A técnica do questionário: conceituação, características, vantagens e limitações**. Salvador, 2020. Disponível em: https://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/218_A_TECNICA_DO_QUESTIONARIO.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 jul. 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 22 maio 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: versão 1**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Undime-SP, 2018. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 17.575, de 11 de novembro de 2022. Altera a Lei nº 3.201, de 23 de dezembro de 1981, que dispõe sobre a parcela, pertencente aos municípios, do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2022. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2022/lei-17575-11.11.2022.html>. Acesso em: 28 maio 2026.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2024/decreto-68335-20.02.2024.html>. Acesso em: 28 maio 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação paulistana cresce 10 pontos percentuais e ultrapassa meta de alfabetização em 2024**. São Paulo, 14 fev. 2025a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/educacao-paulistana-ultrapassa-meta-de-alfabetizacao-em-2024-em-10-pontos/page/1630/>. Acesso em: 22 maio 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 140, de 18 de novembro de 2025. Institui o projeto para atribuição de Professor Tutor para turmas de anos finais do ensino fundamental, que visa apoiar a recomposição das aprendizagens dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 nov. 2025b. Disponível em: <https://doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-140-de-18-de-novembro-de-2025-20251118112312201478507>. Acesso em: 22 maio 2026.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>.

SARTI, Flávia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146796>.

SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752>.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático da alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003. 192 p.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, spring 1987.

SHULMAN, Lee S. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J. A.; DESBERG, P.; TRIMBLE, K. (Eds.). **The case for education**: contemporary approaches for using case methods. Boston: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-218.

SHULMAN, Lee S. Foreword. In: HILLOCKS JR., George. **Ways of thinking, ways of teaching**. New York: Teachers College Press, 1999.

SHULMAN, Lee S. Untitled contribution. In: LEARNING DEVELOPMENT INSTITUTE. **Learning after September 11, 2001**: a collaborative reflection. Washington, DC, 4 jan. 2002. Disponível em: <http://www.learndev.org/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SHULMAN, Lee S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

SILVA, Leila Nascimento da; MONTEIRO, Roselma da Silva; PEREIRA, Sônia Virgínia Martins (Orgs.). **Reflexões sobre fazeres em alfabetização** [recurso eletrônico]. Recife: Editora UFPE, 2022. 199 p. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/226.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, Meiriluce Assunção; GAYDECZKA, Beatriz. Importância do estágio supervisionado: integração entre teoria e prática e formação profissional de licenciandos. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210>.

SILVEIRA, Everaldo *et al.* (Orgs.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC; CED; NUP, 2016. 388 p. Disponível em:

<https://pnaic.ufsc.br/files/2016/06/Alfabetizacao-na-perspectiva-do-letramento-letras-e-numeros-nas-praticas-sociais.pdf>. Acesso em: 26 maio 2026.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 28 maio 2026.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 202 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006. 184 p.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 432 p.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 104 p.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics**. Paris: Unesco, 27 nov. 1978.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. Acesso em: 28 maio 2026.

VALE, Mariana Rosa de Faria do. Família, escola e processo de alfabetização: uma relação fundamental nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 8, ed. 4, v. 4, p. 101-112, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/anos-iniciais>.

VALLE, Leonardo. **O que é a Recomposição de aprendizagens?** Educadores compartilham 15 orientações sobre como aplicá-la nas escolas públicas. Instituto Claro, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/o-que-e-a-recomposicao-de-aprendizagens/>. Acesso em: 27 maio 2026.

VAN VEEN, Klaas; SLEEGERS, Peter; VAN DE VEN, Piet-Hein. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 21, n. 8, p. 917-934, nov. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>.

VIEIRA, Angelita Aparecida Souza. Formação continuada: repercussões do PNAIC nas práticas pedagógicas de professoras em Bom Retiro-SC. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 19, n. 43, p. 359-376, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v19i43.2022>.

WITTORSKI, Richard. Da fabricação das competências. In: TOMASI, António (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 75-92.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão: um problema mal resolvido. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

WEISZ, Telma. Existe vida inteligente no período pré-silábico? In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida: Programa para Professores Alfabetizadores**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e211143, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698211143>.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994. 208 p.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Didáctica da educação infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 2017. 304 p.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

ZORZI, Jaime Luiz. **As letras falam: metodologia para alfabetização – manual de aplicação**. São Paulo: Phonics Editora, 2017. 52 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EXCERTO DE DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA

Rosineide de Andrade Rocha - Diário Reflexivo - DOUTORADO

29/05/2024: Estudo (revisão) da BNCC, Brasil (2018, p. 60-82); aprimoramento dos slides para o Encontro do dia 01/06; elaboração de lista de chamada, preparação do cronograma. Responder às mensagens dos professores no Whatsapp.

06 e 07/06: Leitura do Capítulo de Livro: Leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização (Soares 2020, p. 203-251). Envio de orientação aos participantes da Proposta Formativa via whatsapp.

08/06/2024: Orientação a alguns participantes do curso pelo whatsapp, quanto à realização de atividades; elaboração de slides com uso do Canva para o próximo Encontro Formativo tematizando a leitura no processo de Alfabetização e no Letramento. Envio de mensagens àqueles que estão com atividades atrasadas.

11/06/2024: Contatar com a professora Aline Kelly e com o professor Luís Fernandes para participar dos encontros sobre Alfabetização de alunos PAEE e sobre Produção Textual, respectivamente.

12/06/2024: Participação da Aula de Estudos e Produções. As reuniões dessa disciplina têm contribuído muito para a minha formação como pesquisadora e como formadora. A cada encontro, refletir coletivamente sobre os projetos apresentados e as ideias mobilizadas no âmbito da pesquisa pelos colegas, ajudando a aprimorá-las, tem sido um modo muito significativo para aprimorar minhas próprias ideias. Especialmente na aula desta última quarta-feira, ao assistir à apresentação da colega Mirian Becker, que está implementando uma proposta formativa colaborativa na área de inclusão escolar, me trouxe valiosas contribuições. A colega mencionou também a angústia no processo de implementação da proposta formativa concernente à desistência de vários participantes ao longo do processo.

13/06/2024: Continuação da elaboração de slides para o próximo encontro; leituras de aprofundamento. Há uma preocupação em procurar trazer uma apresentação que seja ao mesmo tempo **expositiva**, abordando e esclarecendo ideias e conceitos novos sobre a área de leitura e alfabetização, **dinâmica**, mobilizando os professores a participarem, e **propositiva**, socializando ideias práticas para o trabalho docente, tanto apresentadas pelos participantes por meio da Tarefa, como apresentadas pela formadora. Procurei ter o cuidado também de articular os conteúdos dessa aula com outros já discutidos anteriormente (Neurociência e Alfabetização; BNCC). Procurei me reportar aos textos-base (Soares, 2020, Cagliari, 2002), em articulação com outros textos que discutem a temática. Realizei a elaboração de um rol de atividades para trabalhar a formação de habilidades de leitura no ciclo de alfabetização (socialização via Google Drive).

14/06/2024: **finalização dos slides: xerocar e scanear algumas imagens de um dos livros (Soares, 2020);** revisão dos slides; elaboração da Lista de Chamada e do Cronograma do 11º Encontro; digitação do Cronograma dessa aula; digitação do Cronograma dos próximos encontros. Organização das propostas de intervenção dos casos de ensino, apresentadas pelos participantes, no Google Drive, de modo que todos possam acessar os casos de ensino com as respectivas sugestões de intervenção. Os participantes elaboraram os referidos textos em grupos no 9º Encontro, mas nem todos postaram no lugar adequado. Orientei novamente os professores, no próprio encontro on-line e por meio do grupo do whatsapp, a postarem no drive, na sequência do texto do Caso de Ensino. Alguns postaram arquivos separados, sendo que um grupo ainda não postou (Caso de Ensino: Pietro). Elaboração de atividade síncrona: indicação de 2 filmes para discussão no próximo Encontro. Elaboração de Autoavaliação parcial com questões 15 objetivas e gabarito.

15/06/2024: Envio do link aos participantes; Realização do 11º Encontro. Visar e dar devolutiva de atividades no Google Classroom. Iniciar a elaboração de um documento no Word com ideias de trabalho para desenvolvimento

APÊNDICE B – ESTRUTURAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

ENCONTROS	TEMÁTICAS	ATIVIDADES ASSÍNCRONAS	DATA
1º Encontro (presencial)	-Boas-vindas; abertura e diretrizes do Curso; apresentações; assinatura do TCLE. -Professor: Formação e Profissão.	Leitura e atividade com base no texto lido.	09/03/2024
2º Encontro	Alfabetização e Letramento; Histórico de Alfabetização.	-Redigir o Memorial de Formação em Alfabetização; -Leitura do trecho do livro <i>Alfaletrar</i> , de Magda Soares, 2020, p. 33-40. Postar 2 perguntas a partir do conteúdo do texto.	16/03/2024
3º Encontro	Narrativas; Psicogênese da Língua Escrita	Atividade em Grupo: organizar uma pasta com, no mínimo, 15 sugestões de atividades para serem trabalhadas de acordo com o nível de escrita indicado ao grupo.	23/03/2024
4º Encontro	Psicogênese da Língua Escrita (continuação)	Continuação da Atividade em Grupo.	28/03/2024
5º Encontro	Reflexões sobre Alfabetização; Apresentações dos grupos; O que são Casos de Ensino? (participação Prof. ^a . Mestranda Izabella Anaja)	Leitura de Estudo de Caso; responder a atividade no <i>Google Forms</i> ; selecionar um caso de ensino em grupo.	06/04/2024
6º Encontro	Reflexões sobre Alfabetização (continuação); apresentações dos grupos (fases da escrita); Discussão do Caso de Ensino (Willian): 13/04.	-Elaboração coletiva (em grupos) de Caso de Ensino. -Questionário de Avaliação Parcial do Curso.	13/04/2024
7º Encontro	Neurociência e Alfabetização (parte 1, aula gravada); Participação: Prof. ^a . Dra. Juliana Tostes.	-Postar o Caso de Ensino redigido em grupo.	20/04/2024
8º Encontro	Neurociência e Alfabetização (parte 2, Entrevista); Participação Prof. ^a . Dra. Juliana Tostes.	-Elaborar 2 perguntas sobre esse conteúdo para nortear a discussão para o Encontro. Depois do encontro, registrar a resposta nos comentários.	09/05/2024
9º Encontro	Apresentação e discussão dos Casos de Ensino: buscar estratégias de intervenção coletivamente; Alfabetização na BNCC (iniciar leitura).	Leitura da BNCC, p. 57-59, 63-71: A partir da leitura, escrever, por meio de tópicos, um esquema com essas ideias.	18/05/2024
10º Encontro	A Alfabetização na BNCC	Planejar e aplicar, individualmente, uma prática pedagógica criativa, com foco no alfabetizar letrando, a partir de uma habilidade da BNCC (p. 98-111)	01/06/2024
11º Encontro	Leitura na Alfabetização e no Letramento	Leitura do texto: A importância da leitura na alfabetização. Citar 2 outras práticas ou procedimentos para o trabalho com leitura.	15/06/2024
12º Encontro	Alfabetização de alunos com TEA, com TDAH e com DI: algumas especificidades e princípios norteadores para o trabalho em alfabetização (Participação da Prof. ^a . Me. Aline Kelly Scalco).	-Assistir aos filmes "Como estrelas na terra" e "Nenhum a menos". Realizar anotações pessoais para fomentar a discussão na aula. -Responder a atividade no <i>Google Forms</i> .	29/06/2024

13º Encontro	Produção textual no ciclo da Alfabetização e do Letramento (Participação do prof. Esp. Luís Fernandes).	-Uso do <i>Padlet</i> : Certezas e dúvidas sobre a produção textual O que revisar no texto? https://padlet.com/luisfernandes3/d-vidas-certezas-sobre-produ-o-de-texto-ucv6vfach710cp9v	25/07/2024
14º Encontro	A importância da Adaptação Curricular para a Área de Recomposição e Recuperação Contínua da Aprendizagem (com prof.ª. Esp. Rosemary Santos).	Ler o texto-base indicado (Perrenoud, 2000, p. 55-65); destacar pontos importantes sobre adaptação curricular; -Questionário de Avaliação Final do Curso.	03/08/2024
15º Encontro (presencial)	Ludicidade na Recomposição e na Recuperação de Aprendizagem e no Ciclo de Alfabetização e Letramento; Oficina de Jogos com sugestões dos professores; agradecimentos e fechamento do Curso.	—	17/08/2024

APÊNDICE C – EXCERTO DE RELATÓRIOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS

RELATÓRIOS DOS ENCONTROS – PROPOSTA FORMATIVA 2024

9º ENCONTRO: 18/05/2024

O 9º Encontro ocorreu sob muita expectativa também de minha parte. Fiquei meio tensa em como organizar a discussão dos 11 (onze) Casos de Ensino redigidos pelos professores de modo a tornar a atividade dinâmica e significativa. Houve 4 professores que justificaram a ausência e contamos com 35 professores on-line. Organizei um documento no *Google Docs*, compartilhado com todos, expondo os grupos formados, seus respectivos componentes e os casos construídos, designando um outro caso para que o grupo pudesse discutir e apresentar 5 possibilidades de intervenção. Fiz uma tabela constando o nome dos 11 grupos e o link do Caso de Ensino que o grupo deveria acessar e discutir. O encontro foi iniciado com uma leitura compartilhada de um trecho do livro de Guimarães Rosa, *Grande Sertão Veredas*: “Todo caminho da gente é *resvaloso*. Mas também, cair não prejudica demais. A gente levanta, a gente sobe, a gente *volta*!... O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza” (ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994., p. 318). Buscamos relacionar o excerto com a vida e a profissão docente, com os entraves e dificuldades da profissão - e com a necessidade de mantermos a alegria e a esperança em nossa vida, a despeito das nossas fraquezas, dores e dos problemas que enfrentamos. Apresentamos o cronograma do dia e depois, após as orientações, procedemos à divisão dos grupos para a discussão dos Casos de Ensino. Frisamos que, como aponta Oliveira (2011) e Nono (2020), os Casos de Ensino, são um potente instrumento formativo, pois possibilitam a discussão e análise reflexiva de situações concretas do cotidiano da sala de aula, além de soluções conjuntas para as problemáticas descritas. No início, como já era esperado, houve um pouco de tumulto, para que todos os participantes pudessem se encaixar nos grupos e iniciar os trabalhos. No retorno, por volta de 10h30, solicitamos que um componente de cada grupo apresentasse, em cerca de 5 min, uma síntese do Caso de Ensino estudado e das intervenções propostas pelo grupo. Considerei como muito significativas as apresentações, as quais apresentaram boas propostas e apontamentos para lidar com as situações-problema apresentadas. Penso ter sido um dos encontros mais produtivos, porque houve a participação de vários professores nas apresentações, e as discussões foram muito profícuas, em minha opinião. Mencionei que vamos retomar os casos no 14º Encontro, objetivando apresentar mais propostas de intervenção, a partir das discussões temáticas que ainda irão ocorrer. Um participante perguntou se os Casos de Ensino seriam disponibilizados no *Google Drive* e eu respondi afirmativamente. Reforcei, por meio do grupo do *whatsapp*, que as propostas de intervenção sugeridas por cada grupo deveriam ser postadas no próprio documento do *Google Drive*, na sequência da narrativa. Duas professoras pontuaram que as discussões nos grupos foram muito ricas e eu frisei que sempre que tivermos atividades em grupo, como foi sugerido na Avaliação Parcial do Curso, iríamos nos reunir no próprio tempo e espaço virtual do Encontro. Dando continuidade, resaltei que iria iniciar a discussão sobre Alfabetização na BNCC e solicitei, excepcionalmente que me fossem dados 10min a mais para a apresentação dos slides no *Canva*. Fiz uma abordagem geral sobre a Base, procurando tecer as principais considerações sobre alfabetização e letramento nesse documento normativo. Ressaltei a importância da leitura dos textos, disponibilizados no *Classroom*, apresentando, em linhas gerais, a proposta da atividade assíncrona. Explicou-se a atividade assíncrona: Leitura da BNCC (Brasil, 2018, p. 57-59), 63-71: A partir da leitura, citar alguns destaques da Base Nacional Comum Curricular a respeito da área de Linguagens, do componente curricular Língua Portuguesa e do campo da alfabetização. O professor deveria escrever, na tarefa, por meio de tópicos, um esquema com essas ideias.

10º ENCONTRO: 01/06/2024

O 10º Encontro foi utilizado para dar continuidade ao estudo sobre “Alfabetização na BNCC”. Retomei alguns pontos da apresentação expositiva da aula anterior, buscando enfocar, sobretudo, aspectos importantes sobre a abordagem da Base na área, como a perspectiva enunciativo-discursiva, concernente à linguagem, o que sinaliza que a alfabetização deve se configurar no contexto do letramento, tendo os gêneros textuais como principal suporte pedagógico. Outros pontos salientados, por exemplo, foram a importância de apresentar às crianças as sílabas como elas são, em suas diversas estruturas, e a ênfase no trabalho com a consciência fonológica. Em seguida, foi realizado um estudo coletivo (leitura por mim, discussão com os participantes) de algumas habilidades previstas para o 1º e 2º ano no componente curricular Língua Portuguesa, focando-se na estruturação do trabalho a partir das Práticas de Linguagem e dentro dos Campos de Atuação. Discutimos ainda alguns tópicos a partir da leitura do texto previsto para atividade assíncrona (Brasil, 2018, p. p. 57-59, 63-71). Apesar das tentativas, senti que o nível de participação não foi tão satisfatório, como das outras vezes, sendo que apenas os mesmos professores interagiram. Estou desafiada a buscar melhorar essa interatividade.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS DISPONIBILIZADOS AOS DOCENTES

Questionário I:

“FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO”

Proposta Formativa: “Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco na Alfabetização e no Letramento”

Esta Proposta Formativa, fruto de uma parceria entre a UFSCar e a SEMEB, terá carga horária prevista de 120h (Com encontros semanais ou quinzenais: 45h em caráter presencial ou síncronas, pelo *Google Meet*; 75h assíncronas). Estão previstos 15 encontros, sendo o primeiro presencial e os demais on-line, por meio do *Google Meet*, todos com duração de 3h. Sua execução está prevista para iniciar-se em março de 2024 (dia 09/03/2024), finalizando em agosto/2024. Será definido o período das reuniões on-line, via *Google Meet*, pela opção que atenda à maioria dos participantes (expressa no ato da inscrição): às sextas-feiras à noite, ou aos sábados pela manhã.

Teremos a utilização do *Google Classroom* para postagem do material didático, das atividades, das narrativas formativas, chats ou fóruns, com problematização pelos docentes.

O Curso terá validade para contagem de pontuação no processo de atribuição de aulas anuais, aos docentes efetivos, conforme a Portaria SEMEB Nº 01, de 19 de fevereiro de 2024.

Os objetivos do Curso são:

- 1) Propiciar, entre os participantes, a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem que possa contribuir para o seu desenvolvimento profissional dos participantes;
- 2) Fomentar, entre os docentes, a prática reflexiva, por meio do desenvolvimento de narrativas formativas que possam ampliar o saber-fazer na sala de aula no âmbito da Recomposição da Aprendizagem, com foco na Alfabetização e no Letramento;
- 3) Contribuir para o aprimoramento da formação continuada dos envolvidos na pesquisa, possibilitando a ampliação da Base de Conhecimentos necessários à prática docente e à sua profissionalização.

O tempo médio estimado para responder a este Formulário é de 2 minutos.

Proponente da Proposta: Rosineide de Andrade Rocha - Doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato

- 1) Qual o seu nome completo?
- 2) Qual o seu número de telefone (DDD + número de telefone)?
- 3) Eu indico como horário preferencial para as reuniões semanais via *Google Meet*:
Sextas-feiras - 19h às 22h
Sábados - 9h às 12h
Obs.: a opção mais votada será a que vai prevalecer.
- 4) Qual(is) tema(s) na área de alfabetização/letramento você gostaria que a Proposta Formativa aprofundasse?

Questionário II:

“QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA”:

A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PROPOSTA DE RECOMPOSIÇÃO E RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM COM FOCO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Seção I: Acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seção 2: Identificação pessoal e profissional

1) Nome completo

2) Qual o seu sexo?

Opções:

Feminino

Masculino

Outro

3) Qual a sua idade:

Opções:

Entre 18 e 30 anos.

Entre 31 e 40 anos.

Entre 41 e 50 anos.

Mais de 50 anos.

4) Há quanto tempo atua no magistério?

Opções:

Há menos de 3 anos.

Entre 4 e 10 anos.

Entre 11 e 20 anos.

Há mais de 21 anos.

5) Há quanto tempo você atua (ou atuou) como professor alfabetizador?

(Considere o tempo de atuação em turmas de 1º e 2º anos ou turmas de Recomposição de aprendizagem)

Opções:

Há menos de 3 anos.

Entre 4 e 10 anos.

Entre 11 e 20 anos.

Há mais de 21 anos.

Outro:

6) Em qual escola do Sistema Municipal de Ensino de Bebedouro você atua?

7) Você está atuando, neste ano letivo, como professor do ensino regular ou como professor de Recomposição de Aprendizagem?

Opções:

Atuo no ensino regular.

Atuo com turma de Recomposição de Aprendizagem.

Não estou atuando esse ano, mas já atuei e desejo realizar o curso.

Outro:

8) Se você está atuando no ensino regular neste ano, indique abaixo o ano/série.

9) Você já participou de cursos de especialização na área de alfabetização? Se sim, qual (is)?

10) Para você, o que é alfabetização?

11) Para você, o que é letramento?

12) Para você, quais são os saberes indispensáveis para atuar como professor alfabetizador?

13) Qual(is) tema(s) na área de alfabetização/letramento você gostaria que a Proposta Formativa aprofundasse?

Questionário III: AVALIAÇÃO PARCIAL DO CURSO UFSCar/SEMEB: “Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco na Alfabetização e no Letramento”

Nome

1) Como você avalia o encontro presencial?

Opções:

Regular

Bom

Ótimo

2) Você avalia os encontros on-line?

Opções:

Regulares

Bons

Ótimos

3) Como você avalia a metodologia utilizada no curso?

Opções:

Regular

Boa

Ótima

4) Como você avalia as atividades que estão sendo propostas no Classroom?

Opções:

Regulares

Boas

Ótimas

5) Qual conteúdo foi mais significativo para você? Por quê?

6) Fique à vontade para apresentar sugestões para os próximos encontros. Não esqueça que a sua opinião é muito valiosa para que possamos aprimorar a qualidade do nosso trabalho.

Questionário IV: “QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DO PROCESSO FORMATIVO ”

Abertura:

Curso UFSCar/SEMEB: “Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco na Alfabetização e no Letramento” (Março a Agosto de 2024).

Formadora/Pesquisadora Responsável: Rosineide de Andrade Rocha – Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSCar

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rosa Maria Moraes Anunciato

Os OBJETIVOS da Atividade Formativa são:

- 1) Propiciar, entre os participantes, a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem que possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes;
- 2) Fomentar, entre os docentes, a prática reflexiva, por meio do desenvolvimento de narrativas formativas que possam ampliar o saber-fazer na sala de aula no âmbito da Recomposição e Recuperação da Aprendizagem, com foco na Alfabetização e no Letramento;
- 3) Contribuir para o aprimoramento da formação continuada dos envolvidos na pesquisa, possibilitando a ampliação da Base de Conhecimentos necessária à prática docente e à sua profissionalização.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender, não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire).

1) DADOS PESSOAIS E INFORMAÇÕES INICIAIS SOBRE O CURSO

Este tópico tratará da sua identificação e de informações iniciais sobre o Curso.

1. DADOS PESSOAIS E INFORMAÇÕES INICIAIS SOBRE O CURSO.

1. 1) Nome completo:

1.2) RG.:

1.3) Quais foram os motivos que o(a) levaram a escolher a atividade de formação/extensão realizada?

1.4) As expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas? Justifique.

ESTE QUESTIONÁRIO CONTÉM QUESTÕES ABERTAS E QUESTÕES OBJETIVAS, COM USO DE ESCALAS

Orientações: A atribuição da nota e as escalas do grau de satisfação e de Importância variam **de 1 a 5**.

Nas questões objetivas, você marcará apenas uma das opções em cada conjunto de itens avaliados. Considere a seguinte legenda quanto ao seu grau de satisfação com o curso do qual você participou:

Valor 1 - “Insatisfatório/Sem importância”;

Valor 2 - “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

Valor 3 - “Regularmente satisfatório/Regularmente importante”;

Valor 4 - “Satisfatório/Importante”;

Valor 5 - “Muito satisfatório/Muito importante”.

2) AMBIENTE VIRTUAL DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO - GOOGLE CLASSROOM

Estrutura, organização e funcionamento do Google Classroom

Nesse tópico de avaliação, você poderá considerar como o ambiente virtual de aprendizagem foi organizado, desde o formato em que ele foi estruturado, à organização das informações, orientações, atividades disponibilizadas e devolutivas.

2.1) Sobre o funcionamento do Google Classroom.

2.2) A forma de apresentação dos Encontros Formativos no Google Classroom facilitou o desempenho nos estudos?

2.3) As ferramentas disponibilizadas e exploradas no Google Classroom incentivaram a participação (envio de tarefas, downloads) e o acesso às informações?

3) DIDÁTICA

3.1. Planejamento e funcionamento dos Encontros Formativos para a docência.

Nesse tópico da avaliação do processo formativo, você poderá considerar como as temáticas de estudos foram planejadas. Poderá adotar como critério os objetivos da ação formativa e a forma como foi desenvolvida e como funcionou didaticamente as temáticas de estudos, subdivididas em Encontros Formativos. Poderá levar em conta, se houve flexibilidade, considerando a sua realidade, suas condições e disponibilidade para participar dos estudos

3.1) Os estudos realizados no Curso foram coerentes com a Ementa proposta nessa atividade formativa?

3.2) Organização do cronograma, ordenação e sequenciação dos temas e atividades.

3.3) Tempo disponibilizado para leituras, estudos, organização, escrita e envio das tarefas a serem realizadas.

4) CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS AO LONGO DO PROCESSO FORMATIVO NO CURSO

Nesse tópico da avaliação, você poderá adotar como critério os objetivos e a forma como funcionaram as unidades temáticas que ilustram a dinâmica curricular da formação. Poderá levar em conta, se o currículo atendeu às necessidades formativas, dilemas, desafios de sua prática; se o contato com as narrativas e experiências de outros colegas, suas experiências, propiciaram aprendizagens docentes.

4.1) Dentre os temas elencados abaixo, qual(is) foi(foram) mais significativo(s) para sua formação? Por quê?

Conteúdos da ementa trabalhados:

- *Professor: Formação e Profissão*

- *Recuperação e Recomposição de Aprendizagem: conceitos; estratégias e metodologias;*

- *Alfabetização e Letramento: conceitos;*

- *O papel das narrativas na formação do professor reflexivo;*

- *Processo de Alfabetização e sua contextualização histórica;*

- *Reflexões sobre Alfabetização/Revendo as fases da escrita; Conhecer para melhor intervir;*

- *Neurociência e Alfabetização;*

- *Alfabetização e Letramento na BNCC;*

- *Consciência Fonêmica e Consciência Fonológica;*

- *Dificuldades de Aprendizagem da lectoescrita; Distúrbios de Aprendizagem; alfabetização de alunos com deficiência.*

- *A importância da leitura; Fluência leitora;*

- *Produção de Textos na Alfabetização;*

- *Atividades de Escrita X Atividades de Leitura;*

- *Diferenciação/Adaptação Curricular;*

- *Ludicidade no processo de Alfabetização.*

4.2) Qual tema você gostaria de aprofundar?

4.3) Do que você mais gostou na atividade formativa e quais as experiências mais significativas para você?

- 4.5) O que você gostaria de saber/estudar, mas não foi contemplado?
- 4.6) Reflita um pouco e relate as suas aprendizagens ao longo da atividade formativa.
- 4.7) Você considera que houve contribuições para o aprimoramento da sua formação acadêmica e profissional? Analise de que modo ocorreram essas contribuições?
- 4.8) Você conseguiu aplicar no seu contexto prático da sala de aula algo que tenha aprendido no curso? Há algo que você aplicaria depois, com outra turma?
- 4.9) Você considera que as atividades propostas, a leitura dos textos, os vídeos, as interações nos encontros formativos, a produção de Narrativas (memorial de alfabetização, caso de ensino, relato de prática), foram...

5) MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO PROCESSO FORMATIVO

Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar todos os materiais bibliográficos, didáticos e de apoio disponibilizados em cada uma dos Encontros Formativos. Poderá adotar como critério os objetivos do Curso, as temáticas, a qualidade do conteúdo e dos debates suscitados nos espaços coletivos de discussões. Considere que os professores e professoras participantes também compartilharam suas experiência, histórias profissionais, propostas, sugestões didáticas/práticas no processo de análise e discussões. Nesse item, avaliaremos esse conjunto.

- 5.1) Material bibliográfico utilizado no processo de formação.
- 5.2) Qualidade das informações e conhecimentos trabalhados nos Encontros Formativos com links de textos e vídeos, síntese de leituras de textos, slides utilizados para apresentações, materiais didáticos socializados no Google Drive.
- 5.3) Clareza dos conteúdos explorados nos Encontros Formativos com a fundamentação bibliográfica e temáticas discutidas.
- 5.4) A análise e discussões de Casos de Ensino contribuíram com aprendizagens e práticas pedagógicas no contexto da alfabetização e do letramento. Justifique sua resposta.
- 5.5) Os diálogos e experiências compartilhadas entre os participantes contribuíram para a formação e aprendizagem docente. Comente sua resposta:
- 5.6) A linguagem utilizada no material didático na atividade de extensão, nos debates e análises foi apropriada?

6) AVALIANDO OS PARTICIPANTES DO CURSO E A FORMADORA/PESQUISADORA

Atuação e desempenho dos professores(as) que atuaram no processo formativo

Nesse tópico, você poderá considerar a atuação e desempenho dos convidados da formação e da formadora/pesquisadora nos Encontros Formativos. De forma geral, você poderá manifestar-se quanto à qualidade desta atuação. Poderá adotar como critérios os diálogos, as interações, as devolutivas, as contribuições, o domínio de conteúdo, a performance didática no uso do Google Classroom, motivação para incentivar sua participação, possíveis contribuições que propiciaram o seu desenvolvimento profissional docente.

- 6.1) Participação da Prof^a. Mestranda Izabella Anaja (Tema: O que são Casos de Ensino?) no 5º Encontro.
- 6.2) Participação da Prof^a. Dra. Juliana Tostes (Tema: Neurociência e Alfabetização) no 7º e 8º Encontros.
- 6.3) Participação da Prof^a Me. Aline Kelly Scalco Gonçalves Corrêa (Tema: Alfabetização de alunos com TEA, com TDAH e com DI: algumas especificidades e princípios norteadores para o trabalho em alfabetização) no 12º Encontro.
- 6.4) Participação do Prof. Esp. Luís Fernandes (Tema: Produção textual no ciclo da Alfabetização e do Letramento e na Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem) no 13º Encontro.

6.5) Participação da Prof^a. Esp. Rosemary Santos (Tema: A importância da Adaptação Curricular para a Área de Recomposição e Recuperação Contínua da Aprendizagem) no 14º Encontro.

6.6) Sobre a formadora/pesquisadora (Prof^a Doutoranda Rosineide de Andrade): Clareza dos assuntos discutidos e abordados.

6.7) Sobre a formadora/pesquisadora (Prof^a Doutoranda Rosineide de Andrade): Didática na atuação da formadora/pesquisadora no ambiente virtual de aprendizagem (Google Classroom).

6.8) Sobre a formadora/pesquisadora (Prof^a Doutoranda Rosineide de Andrade): Compromisso com as atividades desenvolvidas na Proposta Formativa.

6.9) Sobre a formadora/pesquisadora (Prof^a Doutoranda Rosineide de Andrade): Participação pessoal nas discussões coletivas nos Encontros online (via Google Meet), na abordagem de conteúdos e análise dos Casos de Ensino.

7) AUTOAVALIAÇÃO

Participação pessoal e engajamento

Nesse tópico você realizará a sua autoavaliação durante todo o processo formativo do Curso. Você considerará sua atuação e desempenho na participação das atividades nos Encontros Formativos. Considere como foi seu percurso formativo, participando nos Encontros, no envio de tarefas, na análise dos Casos de Ensino, no estudo dos conteúdos, nos conhecimentos, experiências e sugestões didáticas que compartilhou em cada fase do processo formativo.

7.1) Participação pessoal nas discussões coletivas nos Encontros online (via Google Meet), na abordagem de conteúdos e análise dos Casos de Ensino.

7.2) Sua colaboração e contribuições aos demais professores(as) participantes do processo formativo.

7.3) Foi possível ressignificar seus conhecimentos teóricos/práticos docentes em relação à área de Recomposição e Recuperação Contínua da Aprendizagem com foco na alfabetização e no letramento?

7.4) Explorar e analisar os textos abordados e participar dos Encontros on-line implicou em reflexões e melhorias nos conhecimentos pedagógicos? Comente sua resposta.

7.5) A experiência formativa no curso provocou algum tipo de alteração em sua prática pedagógica como professor(a)? Justifique seu resposta.

7.6) De um modo geral, como você avalia sua participação, suas contribuições no processo formativo do Curso, nas trocas de experiências, nos envio de sugestões e nas atividades que produziu e analisou.

7.7) Comente sobre as suas facilidades e dificuldades na realização das atividades e na participação dos Encontros Formativos.

7.8) Ao longo da atividade de extensão, você chegou a pensar em desistir? Se sim, quais foram os motivos?

7.9) Como ou em qual(is) aspecto(s) essa atividade formativa poderia ser melhorada?

7.10) Você indicaria essa atividade formativa a outros professores(as)? Por quê?

7.11) Deixe algum comentário pessoal ou observação final sobre o Curso.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Rosineide de Andrade Rocha, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da PROPOSTA FORMATIVA “Recomposição de Aprendizagem, com foco na Alfabetização e no Letramento” que fornecerá dados para a pesquisa “A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PROPOSTA DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO”, orientada pela Profa. Dra. Maria Rosa Moraes Anunciato.

Face aos desafios emergentes de superação das lacunas de aprendizagem, ocasionadas pela Pandemia por COVID-19, como por outros fatores, os professores precisam ser apoiados e subsidiados para construir um trabalho significativo nessa área, flexibilizando o currículo de modo apropriado para priorizar os elementos essenciais às aprendizagens dos estudantes. Apesar de perceber que, em se tratando do Sistema Municipal de Ensino de Bebedouro-SP, houve uma boa condução das ações no sentido de estruturar e implementar, com certa celeridade, uma proposta em busca de sanar esse problema e minimizar as dificuldades dos estudantes, o mesmo, porém, não ocorreu em muitos municípios. E mesmo no contexto local, é sempre possível aprimorar e sistematizar o trabalho nessa direção. Portanto, pretende-se implementar uma proposta formativa com professores do referido Sistema, buscando, por meio dela, galgar o objetivo primário da pesquisa:

“Investigar as possíveis contribuições de uma Proposta Formativa de Recomposição/Recuperação Contínua de Aprendizagem, com foco em alfabetização e letramento, para o aprimoramento do potencial reflexivo dos participantes”.

A proposta formativa ocorrerá no formato híbrido, sendo os momentos síncronos realizados por meio da plataforma *Google Meet*, abrangendo professores atuantes no Sistema Municipal de Ensino de Bebedouro-SP. O período previsto para a execução da proposta é de 23/02/2024 a 26/07/2024. São previstas, inicialmente, 40 vagas. No entanto, você poderá, a qualquer momento, desistir da pesquisa e retirar seu consentimento, podendo inclusive indicar, via e-mail, que se opõe a que seus dados fossem integrados à pesquisa. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em minha relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha, ou à Universidade Federal de São Carlos.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da Proposta Formativa e da Pesquisa acima especificadas.

Primeiramente você recebeu uma carta convite para participar de uma Proposta Formativa e foi convidado(a) a responder um Formulário de Inscrição no *Google Forms* com 2 (duas) questões básicas: Nome completo e número de telefone. O tempo médio estimado para responder ao questionário foi de 1 minuto. Você recebeu esse Formulário de Inscrição através do seu e-mail institucional. Como os e-mails institucionais das unidades escolares são de domínio público (@semeb.bebedouro), foi possível evitar a identificação dos convidados e a visualização dos seus dados de contato (nome, e-mail, telefone, etc.) por terceiros, pois o envio foi feito “cópia oculta”.

Neste início de curso, em nosso primeiro encontro, de modo presencial, você está sendo convidado a ler e assinar este Termo, que foi impresso em duas vias e deverá constar a assinatura da pesquisadora e a sua assinatura em todas as páginas. Uma dessas vias deverá ficar com você.

Depois do início do curso você precisará responder a um questionário semiestruturado de forma digital pelo Formulário *Google Forms*; para isso você receberá um e-mail contendo um link de acesso ao formulário (que será

enviado na forma de lista oculta, de modo a que seus dados não possam ser acessados por terceiros). Você poderá utilizar o celular ou computador para acessar o link enviado. O questionário abordará tópicos sobre aspectos que envolvem identificações de sua formação acadêmica, experiência e demandas formativas na sua profissão de professor. Você pode optar por não responder a qualquer das perguntas do questionário. O tempo médio estimado para responder ao questionário é de 15 minutos.

Você está sendo convidado a participar também da Pesquisa “Recomposição de Aprendizagem, com foco na Alfabetização e no Letramento” devendo indicar, ao final deste TCLE, sua opção em participar ou não. Caso aceite, seus dados/informações (constantes nos chats, fóruns, questionário, narrativas, etc.) poderão ser selecionadas e utilizadas no estudo supracitado, respeitando-se o seu anonimato. Caso você queira participar apenas da Proposta Formativa, não haverá nenhum prejuízo, pois a participação não é obrigatória. Nesse caso, seus dados não serão contabilizados nem considerados na pesquisa.

Depois disso, você iniciará a sua participação em uma ação formativa com sessões de estudo no formato híbrido, sendo 1 (um) encontro presencial e 11 (onze) encontros on-line pelo *Google Meet*, juntamente com outros professores que atuam na área de alfabetização e Letramento ou na Recomposição da Aprendizagem, onde participará de fóruns/chats e elaborará narrativas com escritas sobre as reflexões dos estudos teóricos realizados. Nos encontros presenciais, haverá discussões acerca dos assuntos pertinentes aos conteúdos estudados, assim como avaliação sobre o processo formativo realizado, ao final do curso.

Sendo assim, deve-se considerar que, ao assinar esse Termo, você está também autorizando a proponente da ação formativa sobre a gravação em áudio e imagem apenas para análise de dados, considerando os encontros online durante a intervenção.

Informa-se que a Proposta Formativa prevê o estudo e a discussão de temáticas relevantes para a área de Recomposição de Aprendizagem e de Alfabetização e Letramento, tais como: conceito e distinção entre Recuperação e Recomposição de aprendizagem e entre alfabetização e letramento; as narrativas como instrumento pedagógico; alfabetização e letramento na BNCC; Psicogênese da língua escrita: interpretar e intervir; Neurociência e alfabetização; mídias digitais e alfabetização; diferenciação curricular; consciência fonológica/consciência fonêmica, etc; bem como outras demandas formativas apontadas pelos professores.

Riscos para os participantes da pesquisa:

1) Riscos da Pesquisa:

Riscos:

Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional, condições de trabalho, etc.; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; medo de quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; dano; medo de quebra de anonimato. Risco de desconforto ou constrangimento por não estar participando das atividades de pesquisa, apenas da Proposta Formativa.

Algumas formas de mitigar esses riscos/danos:

Garantir a confidencialidade das informações, a privacidade dos participantes e a proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente

para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE; garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras; esclarecer que as atividades formativas serão desenvolvidas com todos os participantes, evitando-se, assim, qualquer desconforto ou constrangimento entre aqueles nelas inseridos, ou seja, as atividades de pesquisa serão realizadas, mais sistematicamente, *a posteriori*, a partir dos dados produzidos apenas pelos participante da Pesquisa.

2) Riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos:

Riscos:

Desconforto; medo; vergonha; estresse; medo de quebra de sigilo ou de anonimato; cansaço; aborrecimento; invasão de privacidade; possibilidade de constrangimento; indisponibilidade de tempo para responder ao instrumento; alterações de comportamento; Medo de exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; desconforto emocional relacionado à presença da pesquisadora; desconfortos e constrangimentos quando há falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; possíveis alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o saber-fazer docente; possibilidade de situação de exclusão/constrangimento mediante o fato de não ser selecionado para participar da Proposta Formativa, caso o número de candidatos ultrapasse 40 inscritos, respeitando-se a ordem cronológica das inscrições. Algumas formas de mitigar esses riscos/danos:

Garantia de sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, no caso de adesão à pesquisa; possibilidade de interromper a participação na ação formativa ou na pesquisa quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; garantir explicações necessárias para responder as questões; a pesquisadora procurará imprimir um clima de confiabilidade mútua, de dialogicidade, de respeito e de ética profissional ao longo dos trabalhos. Garantir ao participante da pesquisa o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; a pesquisadora deverá, após a conclusão da coleta de dados, fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem"; informará, no início do questionário i, que serão selecionados, se necessário, a princípio, 40 (quarenta) participantes para a ação formativa. Se houver mais de quarenta inscritos, será utilizado o critério de ordem cronológica nas respostas.

3) Relatos de casos (narrativas):

Riscos:

Quebra da confidencialidade; Divulgação de informações; Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais e de imagem; Danos materiais e morais ao participante e a terceiros.

Algumas formas de mitigar esses riscos/danos:

Garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados; Guarda adequada das informações coletadas; Compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias, figuras, características morfológicas, entre outros); Compromisso de não divulgação da imagem.

Para minimizar os danos materiais relativos à locomoção, haverá apenas um encontro presencial, sendo garantido aos interessados, caso manifestem interesse, o valor do ressarcimento do deslocamento. A manifestação de

interesse dar-se-á por meio de solicitação via formulário (no encontro presencial). Com relação aos riscos materiais, serão mínimos, devido ao fato de que todo procedimento de coleta dos dados ocorrerá de forma on-line, com horário pré-definido, em que os professores já estarão avisados com antecedência, através de envio de e-mail e ou *links* de acesso disponibilizados via WhatsApp.

Sendo assim, fui informado(a) de que as informações e os dados obtidos na pesquisa são sigilosos e confidenciais, não prevendo a existência de contrapartida financeira.

Benefícios em participar da pesquisa: A proposta formativa buscará ampliar o arcabouço teórico e metodológico dos participantes e da pesquisadora; a construção coletiva de uma Matriz Curricular, ao cabo da proposta de formação, poderá ser utilizada pelo Sistema Municipal de Ensino local, como outros sistemas e redes de ensino, para detectar, de forma mais clara e assertiva, os níveis de proficiência dos alunos em termos de alfabetização e letramento, possibilitando intervenções mais sistematizadas e significativas. Além disso, a participação nessa pesquisa auxiliará a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da formação de professores alfabetizadores, especialmente, destinados à Recomposição de Aprendizagem. Além disso, espera-se evidenciar caminhos para a formação de docentes reflexivos no trabalho com a Recomposição de Aprendizagem a fim de aprimorar significativamente o ensino e a aprendizagem, bem como as políticas públicas ou programas de formação docente nessa área.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: Sua participação na pesquisa é voluntária, não envolve custos e não haverá compensação financeira pela sua participação.

Privacidade e confidencialidade: Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para o preenchimento de dois questionários, via *Google Forms*, e pelo uso das produções escritas nos chats, no decorrer dos encontros formativos via *Google Meet*. As informações pessoais, assim como as demais produções escritas, como narrativas e memoriais, serão selecionadas em um arquivo pessoal da pesquisadora, salvo em HD externo, conforme o propósito do estudo. Algumas narrativas e memoriais, redigidas pelos participantes ao longo da proposta formativa poderão ser selecionadas e utilizadas no desenvolvimento do processo investigativo do estudo, de acordo com o objetivo da pesquisa, citado no início desse Termo, sem identificação do autor.

Você receberá no seu e-mail uma via deste Termo, assinada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá, se preferir, imprimir o TCLE como comprovante. Convém informar que ao participante cumpre o direito de buscar indenização em caso de danos da pesquisa. Haverá garantia de assistência integral e gratuita em caso de danos comprovadamente derivados da pesquisa.

A pesquisadora compromete-se em enviar aos participantes da pesquisa os resultados do estudo, tão logo eles sejam publicados.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rosineide de Andrade Rocha

Endereço: Alameda Tenente João Farias Pinto, 70

Bairro: Residencial Vale do Sol – Bebedouro-SP

CEP: 14.708-258

Contato telefônico: (17) 99276-0048

E-mail: rarochoa@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Opções:

Concordo (continuar para a próxima seção)

Não concordo (enviar formulário)

APÊNDICE F – EXEMPLO DE MEMORIAL DE ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDO NA PROPOSTA FORMATIVA

Roteiro disponibilizado:

Redigir o Memorial de Formação em Alfabetização. Escreva uma narrativa contando como foi o seu processo de alfabetização, em que contexto familiar, social ele aconteceu, que professor(es) marcou(aram) essa fase, que práticas eram propostas à época, etc. Você teve ajuda de pessoas da sua família? Você teve dificuldades para se alfabetizar? Havia ênfase também no letramento?

Memorial de Formação em Alfabetização: docente P17

Minha jornada de alfabetização começou de maneira peculiar. Acredito que a maioria das crianças estavam empolgadas para começar o jardim de infância, e recordo que pulei essa etapa, indo diretamente para o pré-escolar. A razão? Meu pai não autorizou minha entrada no jardim, pois era filha única e como minha mãe não exercia trabalho fora de casa, ele argumentava que não precisava frequentar a escola.

Então, iniciei diretamente no pré-escolar, e as atividades eram centradas no desenvolvimento da coordenação motora fina, com tarefas como traçar linhas para desenhar e muita cópia de letras. Minhas lembranças dessa época são escassas, mas recordo vagamente do primeiro dia de aula, quando meus pais me acompanharam. Estavam visivelmente inseguros e preocupados, enquanto eu transbordava de alegria, ansiosa por explorar esse novo mundo que se abria diante de mim.

No entanto, minha verdadeira aventura começou no 1º ano, quando finalmente mergulhei de cabeça no mundo da leitura e da escrita. Lembro-me distintamente das famílias silábicas, aquelas pequenas agrupações de letras que pareciam enigmas a serem decifrados. Era fascinante ver como essas sílabas se uniam para formar palavras, abrindo um mundo completamente novo diante dos meus olhos curiosos.

Meus pais também desempenharam um papel fundamental, embora com uma abordagem um pouco mais rigorosa. Suas expectativas elevadas e suas cobranças incessantes eram um lembrete constante da importância da dedicação e do esforço na busca do conhecimento.

À medida que avançava pelos anos escolares, minha paixão pela aprendizagem só crescia. E embora as memórias exatas da minha alfabetização possam se dissipar com o tempo, o impacto duradouro que teve em mim permanece como uma luz guia em meu caminho educacional.

(P17, Memorial de Formação produzido na Proposta Formativa, 2024)

APÊNDICE G – ONZE CASOS DE ENSINO E SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO/MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PRODUZIDOS NA PROPOSTA FORMATIVA³⁸

Seguem os onze Casos de Ensino produzidos pelos professores participantes da atividade formativa, juntamente com seus pares, acompanhados pelas respectivas análises e intervenções apresentadas por outros grupos.

ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO COLETIVA DO CASO DE ENSINO:

1ª semana: Após a leitura do Estudo de Caso, Caso de Ensino, e das discussões, os grupos deverão discutir, ao longo da próxima semana, uma situação real, vivida pelos docentes, para a transformar em um Caso de Ensino. Essa situação-problema, relacionada à alfabetização, a alunos de classes regulares ou a turmas de Recomposição, deve ser selecionada pelo grupo, envolvendo um(a) aluno(a) com dificuldade na aprendizagem na lectoescrita. Redigir o Caso de Ensino para juntos discutirmos maneiras possíveis de lidar com a situação. Postar o texto individualmente com o nome dos integrantes do grupo.

ORIENTAÇÃO PARA A ANÁLISE/LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO:

-Ler o Caso de Ensino coletivamente, discutir, e elencar pelo menos 5 estratégias, sobretudo didáticas, para ajudar a criança a avançar na sua aprendizagem. O grupo pode utilizar o conhecimento da própria experiência, além de embasamento teórico de autores já conhecidos ou pesquisar textos na internet que possam dar maiores subsídios para discutir a situação-problema. Citar as referências.

1) CASO DE ENSINO: JOÃO

João é uma criança de 8 anos que apresenta dificuldades na alfabetização, mas não possui um diagnóstico formal de qualquer transtorno específico, como dislexia. João foi encaminhado para avaliação devido às suas dificuldades na leitura e na escrita, que têm impactado seu desempenho acadêmico.

João sempre teve interesse em aprender, mas vem enfrentando dificuldades na escola. Seus pais relataram que ele demorou mais tempo do que o esperado para começar a ler e a escrever, e que ainda hoje tem dificuldades em associar as letras com os sons correspondentes. Além disso, João tem se mostrado desinteressado nas atividades escolares e tem baixa autoestima em relação à sua capacidade de aprendizado.

Durante a avaliação, constatou-se que João apresenta dificuldades na associação de letras e sons, bem como na compreensão de textos simples. Ele também demonstrou dificuldades em realizar atividades de leitura e escrita de forma autônoma, requerendo ajuda constante dos professores e dos pais. No entanto, não foram identificados sinais claros de um transtorno específico que justificasse suas dificuldades.

Diante do quadro de dificuldades apresentadas por João, foram criadas estratégias de intervenção para ajudá-lo a superar suas dificuldades na alfabetização. As estratégias incluem, atividades de estimulação da consciência fonológica, como jogos de associação de letras e sons, rimas e sílabas, exercícios de leitura e escrita.

Após algumas semanas de intervenção, observou-se uma melhora gradual no desempenho de João na alfabetização. Ele passou a associar mais facilmente as letras aos sons correspondentes e a demonstrar maior

³⁸Os casos de ensino, aqui disponibilizados, podem ser utilizados para fins de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

autonomia na realização das atividades escolares de leitura e escrita. Além disso, mostrou uma melhora na sua autoestima e no seu interesse pelas atividades acadêmicas.

A abordagem personalizada e multidisciplinar, envolvendo professores, AEE e pais, pode ser fundamental para ajudar crianças como João a superar suas dificuldades e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: JOÃO

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

ESTRATÉGIAS:

1- Escrita significativa

Magda Soares enfatiza a importância de atividades de escrita significativas como parte essencial do processo de alfabetização. Ela argumenta que a escrita deve estar inserida em contextos significativos e funcionais para a criança, tornando-se uma prática natural e prazerosa.

Ainda com base no estudo de caso, a escrita implica na produção de diferentes sons, capazes de modificar o significado das palavras quando há trocas de letras. As sucessivas trocas das letras iniciais implicam na produção de diferentes sons iniciais capazes de modificar

o significado das palavras. Essas diferentes letras representam diferentes fonemas, pois como os sons dos pares mínimos são muito semelhantes, através desse aspecto acontecem às chamadas confusões de letras. É preciso que a criança se aperfeiçoe fonologicamente no intuito de distinguir os tipos de sons observando as articulações de cada letra/fonema.

Tanto a Magda Soares como a autora Silvia Colello, apresentam tais propostas de ensino com gêneros textuais diversos, conforme falado no vídeo de apresentação.

Como experiência de sala de aula, acredito que para o aluno ter um melhor aproveitamento de estudos, o olhar do professor seja o diferencial. De nada vale inúmeras propostas de aprendizado se o docente não for capaz de “enxergar” as dificuldades dos alunos e quais as maneiras que ele pode buscar corrigi-las.

Para mim tudo parte desse princípio, do olhar atento e compreensivo do professor. Ao propor o ensino dos sons e das letrinhas para o estudante, permite que ele comece a estabelecer um padrão consciente, assimilando que para cada som há uma letra que o representa graficamente.

Essa prática auxilia novos aprendizados e na leitura das crianças. Evitando que haja troca de letras na escrita e leitura das palavras. O aluno ao entender o som e grafia, dificilmente irá se atrapalhar nas atividades.

2 - Consciência Fonológica

Magda Soares destaca a importância da consciência fonológica como um percurso crucial para o desenvolvimento da escrita. A consciência fonológica refere-se à capacidade de perceber e manipular os sons da fala de forma consciente, incluindo a habilidade de segmentar palavras em seus componentes sonoros, identificar rimas, reconhecer padrões sonoros e manipular os sons das palavras. Começando com atividades mais simples e avançando gradualmente para tarefas mais complexas à medida que as crianças desenvolvem suas habilidades.

3 – Trabalho com onomatopéias

Faz com que a criança perceba a relação entre sons e letras mais facilmente, pois possibilitam a dramatização, possibilitando que a criança brinque enquanto aprende.

Professora Sandra Paluezi/ instituto ler +

4 -Explorando Diversos Gêneros Textuais

O professor selecionará uma variedade de textos adequados à idade e ao nível de leitura de João, abrangendo diferentes gêneros, estilos e temas. Os textos podem incluir contos de fadas, poesia, fábulas e textos informativos sobre uma variedade de assuntos.

5- Aliteração

É a capacidade de identificar e repetir a sílaba ou fonema no começo das palavras. Atividades práticas usando aliteração aumentam o conhecimento da criança sobre as conexões palavra-som.

Exemplo: trava – línguas

2) CASO DE ENSINO - CASO MARCOS E MATHEUS

Esclareço de antemão que nosso relato talvez não se enquadre totalmente no exemplo de caso estudado (Willian), pois o contradiz em alguns termos, mas achei interessante levá-lo para ser estudado a respeito.

Esta é a história de dois irmãos, Marcos e Matheus (nomes fictícios), com idades de 9 e 10 anos de idade, aproximadamente, 1 ano e meio de diferença, filhos de pais distintos. A mãe, ao se separar do primeiro companheiro, saiu de casa e entregou o filho mais velho (Matheus), aos cuidados da avó materna e foi morar com o pai de Marcos, porém, o relacionamento com o pai de Marcos não deu certo, e aconteceu a separação. A mãe refez sua vida conjugal pela terceira vez, com uma pessoa do mesmo sexo.

Ambos estudam na mesma escola e no mesmo período, Marcos estuda no terceiro ano do Ensino fundamental e Matheus (10 anos) no quarto ano. Rosana (a mãe), quando é solicitada pela escola para conversar a respeito do filho, nunca está disponível, não se faz presente em reuniões de pais, se esquece de levar o filho (Marcos) para os atendimentos médicos, como também do comprometimento acadêmico do filho, apesar de não o deixar faltar na escola. A avó, que se responsabiliza pelo Matheus, está sempre presente, quando solicitada, apesar de não auxiliar muito o neto com os deveres escolares, alegando ter poucos conhecimentos. Quando indagada a respeito do porquê não acolhe também o neto Marcos, ela justifica que não pode cuidar dos dois netos, porque trabalha e não tem quem olhe por eles, em casa.

Marcos tem suas habilidades motoras, cognitivas e intelectuais ainda muito comprometidas em relação à aprendizagem: - ainda não escreve o seu nome sem o auxílio do crachá. O seu diagnóstico em relação à fase de escrita oscila muito de pré-silábico para silábico sem valor sonoro, o qual depende de seu estado emocional. Fazer uma sondagem mais lúdica para saber ao certo o nível de escrita do aluno. Também se perde na organização do caderno, dos materiais Colocar o aluno sentado sempre perto da professora na primeira fila para que ela possa ajudá-lo, e até da atividade que está realizando, pois, se dispersa rapidamente Colocar um colega mais generoso para sentar ao lado dele, para que posso ser exemplo e auxílio, é “briguento”, se irrita facilmente, Fazer rodas de leitura com textos que tragam quase não interage com os colegas, às vezes o aluno rejeita sentar-se em dupla, prefere estar sozinho. Apresenta ter mais foco e segurança, quando a professora está perto dele, fazendo mediações. Às vezes não faz absolutamente nada, e tem atitudes indisciplinadas. Possui dificuldades fonoaudiológicas (fala infantilizada), e raramente sorri, não é faltoso, somente fala da mãe quando é indagado, percebe-se muita carência afetiva. Demonstra gostar do pai, pois cita momentos em que passeou com ele, às vezes inventa algumas histórias com o pai também. Quando visita a avó, também relata os momentos, espontaneamente; o aluno “diz que gostaria de morar com ela” e, justifica que é por isto, que às vezes briga com o irmão Matheus. O aluno participa do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos, periodicamente, realizado no mesmo período das aulas regulares.

Matheus tem dificuldades de aprendizagem, além das aulas regulares, participa das aulas de Recomposição da Aprendizagem, está na fase inicial alfabética, e começando a ler decodificando (fazendo com os ajustes). Interage e é solidário com os colegas e segue o que a professora propõe, sem objeções. Demonstra ser uma criança alegre, gosta de falar da família e do irmão. Se refere a mãe indiferentemente, diz que ela grita muito e não sente saudades dela.

Bebedouro, 19 de abril de 2024.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: MARCOS E MATHEUS **LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO**

Marcos

Sugestão: Alinhar o trabalho da sala de aula com os professores do AEE, da recomposição e da sala de aula.

Questões emocionais: fazer um trabalho de inclusão, projetos de convivência, empatia e solidariedade. O professor intervir e mediar os conflitos de forma pontual e não evidenciar e reforçar o comportamento de Marcos.

Pedagógica: Adequação curricular, proposta desenvolvida para avançar dentro da hipótese do aluno.

Intervenção pontual, atividades lúdicas, jogos, uso de letras móveis.

Agrupamento produtivo e trabalho em grupo em diversos momentos, dando foco na convivência.

- Tentar, junto com o Conselho de Escola, criar estratégias para ajudar a mãe, também, como

Matheus

Adequação curricular: proposta de leitura e produção de texto, intervenções pontuais e agrupamentos produtivos.

3) CASOS DE ENSINO - MARIA

Maria, 8 anos, estudante da rede pública de ensino desde a Educação Infantil, aparentemente com problemas na fala, porém em sua trajetória enfrentou o ensino remoto ocasionado pela Pandemia de COVID -19, quando voltou para a escola já era o final do primeiro ano do Ensino Fundamental e Maria ainda não havia se alfabetizado.

Sua mãe decidiu matriculá-la em uma escola particular em busca de uma melhora em sua aprendizagem, e assim foi. Conforme o tempo passou, Maria começou a ficar desmotivada, pois não conseguia ler e nem escrever, muitas vezes era motivo de chacota pelos amigos, às vezes comentava com a mãe a falta de paciência da professora que se negava a ler as provas para que ela pudesse realizar.

O tempo foi passando e a família foi notando que Maria não estava desenvolvendo a leitura e a escrita como o esperado para a sua idade; as tarefas de casa eram sempre muito longas, cerca de 10, 12 páginas, com isso, Maria foi se desmotivando cada vez mais, chorava toda manhã para ir à escola. A família procurou a coordenação várias vezes, mas sem sucesso, pois alegavam que a menina estava acostumada com um ensino mais leve, pois havia vindo da rede pública e que no próximo ano haveria melhoras, e assim foi até o final do ano. Diante desse cenário qual a melhor intervenção a ser feita?

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: MARIA **LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO**

1. Realizar avaliação diagnóstica para identificar em qual fase de escrita a Maria se encontra:

Analisar os trabalhos escritos de Maria em diferentes contextos (escola, casa, atividades dirigidas).

Utilizar avaliações específicas que identifiquem as fases de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética).

Recolher informações sobre a evolução e as dificuldades observadas.

Manter um diário ou ficha de acompanhamento das atividades de escrita de Maria, anotando erros comuns, progressos e áreas de dificuldade.

2. Encaminhar para a Fonoaudióloga

Fornecer um relatório detalhado do diagnóstico e observações feitas;

Manter uma comunicação regular com a fonoaudióloga para trocar informações sobre o progresso de Maria e ajustar intervenções;

Receber orientações específicas da fonoaudióloga sobre atividades e estratégias a serem aplicadas no ambiente escolar e em casa.

3. Realizar acompanhamento individual

Agendar sessões regulares para trabalhar exclusivamente com Maria em suas dificuldades.

Estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo, adaptando as metas conforme o progresso de Maria.

Aplicar metodologias específicas baseadas nas necessidades individuais de Maria, como jogos de escrita, exercícios de leitura e atividades lúdicas.

4. Apoio na questão emocional

Criar um espaço onde Maria se sinta segura e acolhida para expressar suas dificuldades e frustrações.

Reforçar positivamente cada progresso feito, por menor que seja, para incentivar a autoconfiança de Maria.

Promover momentos de conversa onde Maria possa expressar seus sentimentos em relação às suas dificuldades e conquistas.

5. Preparar atividades diferenciadas de acordo com o nível de escrita em que se encontra

Criar atividades que estejam de acordo com a fase de escrita identificada, garantindo que sejam desafiadoras, mas não impossíveis.

Utilizar diversos recursos como livros, jogos educativos, aplicativos de escrita, materiais visuais e auditivos.

Aplicar ferramentas digitais que possam facilitar e tornar o aprendizado mais atraente para Maria.

Realizar avaliações contínuas para ajustar as atividades e estratégias conforme necessário.

6. Orientação familiar tanto com a criança quanto com a família

Organizar encontros para discutir o progresso de Maria, compartilhando estratégias e oferecendo suporte.

Fornecer à família orientações específicas sobre como apoiar o desenvolvimento da escrita de Maria em casa.

Sugerir materiais e recursos que a família pode utilizar para ajudar Maria, como livros, jogos educativos e aplicativos de aprendizagem.

Encorajar e capacitar os pais a serem participantes ativos no processo de aprendizagem de Maria, oferecendo suporte emocional e prático.

Considerações Finais

O acompanhamento de Maria deve ser contínuo e ajustado conforme necessário, com uma abordagem colaborativa entre professores, fonoaudiólogos e família. A chave para o sucesso está na adaptação e na personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades específicas da criança.

4) CASO DE ENSINO - MELISSA

Contextualizando o histórico familiar de Melissa

Atualmente Melissa vive com sua mãe, padrasto e dois irmãos mais novos. A aluna encontra-se com 10 anos, apresentando um comportamento que requer muito mais maturidade do que a idade permite, gosta de usar maquiagens, esmaltes bem coloridos e sempre tem atitudes que não são esperadas para sua idade.

Melissa é órfã de pai, este faleceu quando ela tinha poucos dias de vida e, a partir de então, a menina passou a conviver com seus avós maternos, pois sua mãe passou por um período de luto e de profunda depressão.

Todos os cuidados referentes a Melissa passaram a ser responsabilidade dos avós maternos, a mãe manteve pouco contato até que ela completasse oito meses. Após este período, a mãe retomou o contato com Melissa e iniciou o relacionamento com o atual companheiro. A mãe e o padrasto residiam próximo à casa dos avós maternos e mantiveram contato frequente com a aluna até que ela completasse 5 (cinco) anos de idade, quando a mãe decidiu que ela deveria morar junto a ela.

Melissa teve pouco ou quase nenhum contato com a escola em sua primeira infância, pois um dos fatos que levou a mãe a trazer Melissa para morar consigo, foi que a avó não a levava à escola e não incentivava a criança a participar da vida escolar.

Dados Escolares

Melissa tem 10 anos, frequenta o 5º ano do Ensino Fundamental I, seu desenvolvimento escolar ocorreu com observação de algumas dificuldades relacionadas a acompanhar as expectativas esperadas para a idade, como dificuldades na leitura, escrita e matemática.

Mostrando-se sempre inquieta em sala, Melissa apresenta interação social com os colegas e professores. A escolha da aluna se deu a partir das observações em sala, uma vez que esta não participava de nenhuma das atividades desenvolvidas nesse espaço, como correção de atividades, realização de exercícios, respostas no quadro, leitura e entre outras.

Melissa realiza cópias do quadro, porém a sua escrita não apresenta coerência, muitas vezes, símbolos aparentemente ilógicos e rabiscos constantes surgem entre as atividades. A professora esclarece que a aluna foca da atividade não avança pedagogicamente e não possui diagnóstico, não consegue escrever seu próprio nome.

Desta forma, faz-se necessário investigar o que possivelmente está atrelado a essa dificuldade. A construção de um diagnóstico sobre o comportamento apresentado pela Melissa é importante, considerando os aspectos relacionados à fase do desenvolvimento e à desenvoltura do aluno em todos os aspectos da vida. Além do ambiente escolar, deve-se considerar como esta se comporta na vida familiar e em outras situações de resolução de problemas.

Melissa parece se esquecer de conceitos que acabara de realizar se distraindo com estímulos externos. A aluna apresenta comportamentos que parecem demonstrar falta de interesse no que é proposto, realiza as atividades de forma extremamente rápida, mas com descuido, parecendo querer terminar rapidamente para ficar “livre”. Além de comportamentos relacionados à desatenção, como não conseguir prestar atenção a detalhes, cometer erros por descuido, não seguir instruções até o fim, não conseguir terminar suas tarefas, dificuldade para organizar tarefas e atividades. Evita ou não gosta de se envolver em atividades que exigem esforço mental prolongado, perde coisas necessárias para as atividades, distrai-se com estímulos externos e se esquece de atividades rotineiras, não alcançando as expectativas esperadas para a idade.

Melissa tem dificuldade com a organização do caderno, realizando uma escrita com letras maiores que as linhas e apresentando dificuldade em pular espaços no caderno, pouca concentração nas atividades. Atualmente participa da recuperação paralela oferecida pela escola no contraturno.

Melissa tem bastante dificuldade na coordenação motora fina, mais claramente na escrita. Na área cognitiva, a aluna possui mais dificuldades para se concentrar, para memorizar e para solucionar problemas. A aluna apresenta dificuldades na retenção de informações, na leitura e escrita, bem como alterações temporais, como observado em uma fala da professora, na qual esta afirmou que a aluna não sabe identificar o dia a hora. Em relato, a professora apresentou que perguntou se eram nove horas sendo duas da tarde. Na área da comunicação, Melissa apresenta dificuldades de compreensão.

É importante ressaltar que Melissa iniciou os estudos no ano de 2019, quando tinha em torno de 5 (cinco) anos de idade, ingressando na segunda etapa do ensino infantil e nos dois anos seguintes, quando estava no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, houve pouco contato presencial devido à Pandemia de Covid-19, o que gerou o distanciamento social e a adequação da escola para a realização de aulas remotas e atividades impressas, o que pode ter impactado significativamente o desenvolvimento escolar da avaliada.

No aspecto social, apesar de demonstrar boa socialização, porém se envolver em alguns conflitos e, por vezes, apresenta comportamento de choro e de verbalizações acerca de seu pai falecido, aparentemente para se esquivar da situação.

Como possível hipótese diagnóstica acredita-se que a aluna apresente algum transtorno de aprendizagem. Este se refere ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (BRASIL, 2004).

Em busca de estratégias

É importante ressaltar que, com a aluna, já foram tomadas diversas medidas para auxiliar e estimular o aprendizado dessa aluna. Assim que a professora percebeu a situação da aluna iniciaram-se algumas ações que favorecessem o processo de aprendizagem da mesma.

Com Melissa, as atividades são propostas com informações sobre o objetivo das tarefas; Utiliza-se o emprego de frases curtas e pausas frequentes durante as explicações; auxílio na organização das informações através das compreensões já incorporadas pela aluna; ênfase da rotina e combinados da sala dispostos de forma oral e visual; disposição das carteiras de forma que diminua a distração por estímulos externos; períodos reduzidos para a realização de tarefas; faz-se bastante uso dos meios tecnológicos, já que a aluna apresenta bastante interesse a assuntos que envolvem a tecnologia.

Essa criança continua fazendo parte das atividades da recuperação paralela para a colaboração do avanço pedagógico da mesma. Os incentivos e reforços positivos sempre são realizados com a ela.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: MELISSA

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Estratégias pensadas pelo Grupo:

Pensamos em estratégias para tornar o aprendizado da Melissa mais divertido e interativo:

- Avaliação diagnóstica para saber a hipótese de escrita da estudante.
- Convidar a família para entender os motivos da estudante não ter frequentado a primeira etapa e saber do comportamento da Melissa em sua residência.

- Fazer um relatório para um encaminhamento profissional.

1ª- Abordagem Multissensorial: pensamos em utilizar métodos de ensino que envolva diferentes sentidos, como visual, auditivo e tátil, por exemplo, ao ensinar conceitos matemáticos, usar materiais concretos, como blocos ou objetos (tampinhas, palitos) para representar problemas e soluções.

2ª- Adaptação do Material Didático: Modificar o material didático para atender às necessidades específicas da Melissa, por exemplo, utilizar recursos visuais adicionais para ajudar na compreensão e estimular o interesse da estudante e como dito no caso de ensino, simplificar as instruções e dividir as tarefas em etapas menores para facilitar o processo de aprendizado.

3ª- Apoio Individualizado: Oferecer suporte individualizado para a Melissa em alguns momentos da aula, para trabalhar de forma mais direcionada nas áreas em que Melissa apresenta dificuldades, na escrita, leitura e na matemática.

4ª- Incorporação de Tecnologia: Fazer uso de recursos tecnológicos para engajar Melissa no aprendizado, já que no caso, foi demonstrado o interesse da estudante. Poderia ser utilizada plataformas de jogos educativos, como por exemplo, o EDUCACROSS que a rede municipal oferece e ser criados jogos específicos para atender as suas necessidades e interesses.

5ª- Desenvolvimento de Estratégias: Ensinar a Melissa a desenvolver habilidades de organização, planejamento e autocontrole, através da criação de rotinas estruturadas e incentivando-a a definir metas pessoais e acompanhar seu próprio progresso, podendo até ter um reforço positivo visual (como estrela a cada atividade realizada).

6ª- Trabalhar a consciência fonológica através de rimas, aliteração, consciência de palavras, sílabas e fonemas com jogos, por exemplo, quebra-cabeça de sílabas ou bingo de sons iniciais.

5) CASO DE ENSINO - MOISÉS

Contexto – Quem é Moisés?

Moisés é um aluno de 7 anos de idade, que estuda em uma escola municipal – em uma cidadezinha no interior de São Paulo. Antes mesmo de iniciar o ano letivo a coordenação pedagógica informa a professora que Moisés sofreu algum tipo de violência sexual, por isso sua família tem muitos conflitos em relação a sua guarda. Em alguns momentos ele fica com o avô paterno, em outros ele fica com a mãe.

O aluno exibe comportamento disruptivo e desafiador em sala de aula. Ele frequentemente viola as regras da sala de aula, desrespeita os colegas e o professor, e demonstra agressividade física, como bater nos colegas. Ele também se recusa a seguir instruções, interrompe as atividades dos outros e exibe dificuldades em controlar suas emoções, resultando em acessos de raiva.

Ele apresenta comportamentos negativamente precoces, uma sexualização inadequada para sua faixa etária. Ele faz comentários de natureza sexual, exibe gestos ou expressões faciais inadequadas e/ou inapropriadas para o ambiente escolar.

Além disso, o aluno utiliza linguagem vulgar e palavrões com frequência. Ele recorre a insultos e xingamentos para expressar frustração, raiva ou desacordo, tanto em interações com colegas quanto com os professores. Esses comportamentos interferem negativamente na dinâmica da sala de aula e criam um ambiente de aprendizagem desafiador para os demais alunos.

Apesar da situação adversa que o menino se encontra, Moisés está alfabetizado, demonstra habilidades básicas de alfabetização. No entanto, ele enfrenta desafios significativos na leitura e escrita, mostrando resistência em

participar de atividades em sala de aula e evitando interagir com textos escritos. Sua relutância em ler pode ser observada por meio de comportamentos de distração, desinteresse e frustração durante as atividades de leitura. Ao ser requisitada a escrita do nome próprio, por exemplo, o estudante logo diz que ainda não sabe escrever o nome completo.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: MOISÉS

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Estratégias para lidar com a situação:

1º estratégia:

Estudo do caso com a rede protetiva para verificar se o atendimento integral e direitos dessa criança estão sendo atendidos. E verificar se cada setor está fazendo seu papel nesse acompanhamento: Saúde física e emocional; conselho tutelar (garantia dos direitos) , assistência social (acolhimento e acompanhamento da família) , rede de ensino (estratégias pedagógicas e acolhimento dessa criança em conjunto com os outros setores e profissionais).

Referências:

Existe uma lei que indica os caminhos a serem seguidos. A Lei 13.431/2017 determina a criação de mecanismos de Escuta Especializada e Depoimento Especial para toda criança ou adolescente testemunha ou vítima de violência de qualquer tipo. O texto prevê proteção no momento da denúncia do crime e em todas as fases do processo judicial, com a participação de profissionais especializados, de forma integrada. A intenção é de que as vítimas sejam acolhidas rapidamente e não sofram ainda mais.

Link de sugestão para leitura: COMO AJUDAR CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA?

Orientações para professores e educadores (Página 7)

file:///C:/Users/guilh/Downloads/Orientac%CC%A7o%CC%83es_Volta-a%CC%80s-Aulas-Presenciais.pdf

2º estratégia:

Projeto: Lidando com as emoções / Acolhimento. A linha do projeto será voltada para conversas através de apoio de vídeos educativos como o filme (Divertidamente), literatura infantil, músicas, dinâmicas através da caixa e roleta das emoções.

3º estratégia:

- Conversas individuais para acolher (o professor pode reservar um momento para conversar e acolher Moisés, sobre o cotidiano dele, suas preferências, o que ele mais gosta de fazer na escola, e o porquê dele agredir verbalmente e fisicamente seus colegas) .
- Atividades adaptadas para ele (realizar intervenções com atividades adaptadas para algo que ele consiga fazer através de situações que ele conheça e goste) .
- Trazer esse aluno próximo a professora com uma dupla acolhedora (para ajudar nas atividades e controle das emoções) .
- Combinados com a sala, em momento que Moisés não estiver presente, para acolher ele e lidar com as suas emoções que ele não consiga lidar.

6) CASO DE ENSINO: PETROS

O aluno Petros Galego Alves vive com a mãe e mais 2 irmãos, é de desconhecimento por parte da escola se tem contato com o pai ou não. A mãe é faxineira e pouco comparece à escola, somente atende aos pedidos da escola depois de duas ou três chamadas.

Tem um histórico de frequência irregular nos anos anteriores, em especial no 3º ano, desde então o aluno faz parte do projeto de recomposição da aprendizagem e também está participando da recuperação contínua em sala de aula, também realiza atividades direcionadas para os pares avançados, visto que mostra muito interesse nessa participação coletiva. Nesse período, conseguiu avançar de fase de escrita, passando de silábico sem valor para silábico-alfabético, fase essa adquirida bem recentemente.

Está no 5º Ano B da professora Alda, logo no início do ano, após a sondagem inicial, a professora demonstrou preocupação em relação à situação do aluno, procurando a coordenadora pedagógica da escola para falar sobre o caso, momento esse em que a coordenadora passou todas as peculiaridades dele.

A professora conversou com o aluno, percebeu que o mesmo demonstrava vontade de aprender e de conseguir acompanhar a turma, concluindo que assim ficaria menos penoso para ambos trabalhar em cima de estratégias para conseguir alfabetizá-lo. Também em conversa com a professora do projeto de recomposição da aprendizagem, essa relatou ter percebido o interesse e motivação de Petros diante dos acertos nas atividades.

Diante dessas constatações, a professora, em conversa com a coordenadora, ressaltou a satisfação do aluno em conseguir realizar algumas atividades na avaliação bimestral, e que ele demonstrou muita motivação e interesse quando percebeu que teve êxito na atividade.

Obs.: O grupo indicado não realizou a elaboração de estratégias de intervenção

7) CASO DE ENSINO: HELENA

IDENTIFICAÇÃO DA ALUNA:

ALUNA: HELENA RODRIGUES

IDADE: 7 ANOS

DIAGNÓSTICO: TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA - NÍVEL 3 DE SUPORTE

DESCRIÇÃO DO CASO:

Helena Rodrigues, 7 anos de idade, regularmente matriculada na escola EMEF Yolanda Carolina Giglio Villela, possui laudo de TEA nível 3 de suporte; tem auxiliar docente para acompanhá-la em sala de aula. É aluna do ensino regular e também do Atendimento Educacional Especializado. Realiza atendimento psicopedagógico às segundas-feiras.

Desde o início de sua trajetória educacional, Helena tem sido uma fonte de inspiração e desafios para todos os envolvidos em sua jornada. Um dos desafios mais evidentes é sua comunicação não verbal, o que requer estratégias alternativas para garantir seu entendimento e interação, sendo necessário utilizar de imagens e comandos simples para que a comunicação seja estabelecida.

Apesar de ser uma criança amorosa, há momentos de irritabilidade e agressão até mesmo com o professor e auxiliar docente, quando não quer realizar alguma atividade, sendo necessário fazer trocas com a aluna.

Suas avaliações indicam que ela está na hipótese de escrita pré-silábica.

No âmbito educacional, a coordenação motora fina comprometida representa um desafio adicional. Para contornar essa dificuldade, a aluna utiliza o alfabeto móvel em suas atividades de escrita, além de se destacar em atividades como recorte e colagem, que despertam seu interesse e engajamento.

No ano anterior revelou avanços significativos, como o reconhecimento de cores, letras do alfabeto, seu próprio nome e números até 20. No entanto, desafios persistem, especialmente em tarefas que exigem quantificação e habilidades mais complexas de escrita.

No início do ano letivo de 2024, uma mudança de horário na escola trouxe novos desafios para Helena. A resistência inicial e a agitação demonstradas foram reflexos de sua dificuldade em lidar com mudanças na rotina. O acompanhamento com a psicopedagoga, embora crucial, tem sido impactado por cortes no convênio, dificultando ainda mais a oferta de intervenções especializadas.

A professora tem buscado estratégias para promover o desenvolvimento e bem-estar da aluna. A utilização de pautas com imagens, atividades adaptadas às suas preferências e o estímulo de interações sociais dentro de seus limites são algumas das abordagens empregadas.

Acredita-se que a troca de sala e a mudança da rotina levou a criança a regredir em alguns aspectos educacionais, sendo necessário um novo período de adaptação para ela.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: HELENA

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DA ALUNA:

ALUNA: HELENA RODRIGUES

IDADE: 7 ANOS

DIAGNÓSTICO: TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA - NÍVEL 3 DE SUPORTE

•Conhecer a criança:

Dar orientações fáceis com recursos visuais na hora das atividades:

Trabalhar com o hiperfoco, incorporando no processo de ensino.

Trabalhar atividades adaptadas voltadas para sua fase de escrita: recorte de letras do alfabeto, ensinar a letra inicial e final das palavras, pauta sonora, falar uma frase utilizando o recurso das palmas para as sílabas, momentos de leitura pelo professor...

•Criar e manter rotina e Incentivo a independência

Rotina diária com recurso visual (figuras, fotos).

Regras e combinados (frases curtas e diretas).

•Adaptação ao ambiente e conteúdo

Comunicação aumentativa: utilizar ferramentas de imagens, símbolos, dispositivos eletrônicos, quadros...

Apoio sensorial para reduzir o estresse.

Espaços tranquilos para descanso e regulação, como eco parque, natureza, lugares abertos e lugares aconchegantes com almofadas texturizadas e fones de ouvido com abafador de ruídos.

•Evitar ruídos altos:

Propor músicas como MPB, instrumentais, sons da natureza...

•Atividades coletivas e Participação com as demais crianças em sala:

Atividades sensoriais, trabalhar todos os sentidos.

Contação de história, desenho com tinta, jogos com palavras, cheiros (aromas terapêuticos).

“O Autismo é um espectro com habilidades e limitações, mas se o foco for as limitações, nunca enxergaremos as possibilidades. Abra a sua mente!”

Gretchen Stipp

8) CASO DE ENSINO: SARA

Estudo de Caso: Sara e suas Dificuldades de Alfabetização

Sara é uma menina de 8 anos de idade que enfrenta desafios no desenvolvimento das habilidades de alfabetização. Recentemente ingressou em uma nova instituição de ensino no início do ano letivo, sendo matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental. Desde então, tem enfrentado dificuldades significativas em relação à organização, socialização e concentração.

Apresenta dificuldades em realizar a segmentação correta das palavras ao escrever frases e textos. Além disso, frequentemente omite sílabas ao escrever, o que prejudica sua habilidade de escrever de forma coerente e compreensível. Essas dificuldades interferem diretamente na sua aquisição das habilidades leitoras, tornando o processo de aprendizagem da leitura e escrita um desafio constante.

O ambiente familiar de Sara também desempenha um papel crucial em suas dificuldades. Ela relata que sua mãe está grávida, uma situação que, visivelmente, a abala. O estresse e a ansiedade resultantes dessa situação podem contribuir para a dificuldade de concentração de Sara na escola. Além disso, Sara menciona que em casa não recebe muito apoio na realização das tarefas escolares e que sua mãe demonstra falta de paciência com ela.

As dificuldades de Sara na escola e o ambiente familiar estão causando impactos significativos em sua saúde emocional e bem-estar psicológico. Sua ansiedade dificulta ainda mais sua capacidade de concentração e de realização das atividades escolares, o que cria um ciclo de frustração e baixa autoestima. A falta de apoio e de paciência, por parte da mãe em casa, também podem estar contribuindo para sua sensação de isolamento e desmotivação.

Algumas intervenções já foram realizadas, como criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor na sala de aula, onde Sara se sinta segura para expressar suas dificuldades e receber apoio dos colegas e do professor, podendo ajudar a melhorar sua autoconfiança e motivação para aprender. Foi feito o encaminhamento para as aulas de Recomposição de Aprendizagem que permitem que os alunos recebam atenção individualizada, o que é fundamental para abordar suas necessidades específicas de aprendizagem.

Sara enfrenta uma série de desafios em seu processo de alfabetização, que são influenciados, por fatores, tanto individuais, quanto ambientais. Com intervenções adequadas e um apoio holístico que leve em consideração suas necessidades emocionais e acadêmicas, é possível ajudá-la a superar essas dificuldades e alcançar seu pleno potencial de aprendizagem.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: SARA

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Estratégias Pedagógicas para lidar com a Sara:

•*Alfabetização Fonológica*: Essa estratégia se concentra na associação entre sons e letras, e é considerada a base para a compreensão da escrita. A ideia é ensinar as crianças a reconhecer os sons que correspondem a cada letra, facilitando a leitura e a escrita.

•*Leitura Compartilhada*: Essa estratégia consiste em ler textos em voz alta para as crianças e discutir o conteúdo com elas. Dessa forma, as crianças aprendem a compreender e interpretar textos, além de serem incentivadas a ler por conta própria.

•*Escrita Criativa*: Essa estratégia incentiva as crianças a escreverem suas próprias histórias e textos, estimulando a criatividade e o interesse pela escrita. A ideia é que as crianças sintam prazer em escrever e vejam a escrita como algo divertido e prazeroso.

•*Aprendizado Contextualizado*: Essa estratégia consiste em ensinar a leitura e a escrita a partir de situações concretas do dia a dia das crianças, como a leitura de rótulos, placas e cartazes. Dessa forma, a alfabetização se torna mais significativa e relevante para as crianças.

•*Avaliação Contínua*: Essa estratégia consiste em avaliar o progresso das crianças de forma constante, identificando as dificuldades e adaptando as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais. A ideia é garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Sugestões de atividades:

- Forneça atividades que peçam para que as crianças completem as letras faltantes.
- Estimule a consciência fonológica da criança, trazendo a atenção para os sons das palavras e pedindo que o aluno as transcreva.
- Use parlendas e cantigas com rima para trabalhar os sons das sílabas.
- Explore o alfabeto em jogos, letras móveis, jogo da forca, bingos, dominós, listas, ditados de letras, cruzadinha, etc
- Desenvolva a consciência fonológica nos alunos e ensine a eles a capacidade de analisar as palavras a partir das sílabas.
- Incentive a leitura com sílabas através da contação de histórias, jogos online, músicas e rimas.

Essas técnicas podem ajudar o aluno a se tornar mais consciente dos sons das palavras e a melhorar suas habilidades de leitura e escrita.

Por meio de brincadeiras, é possível desenvolver laços de amizade, fortalecer vínculos, estimular a interação social e encontrar novos meios de cuidar da saúde mental.

Atividades lúdicas também podem ajudar a trabalhar traumas, lidar melhor com sentimentos como ansiedade, depressão e baixa autoestima. Além disso, são ótimas para ensinar valores como respeito ao próximo, diversidade e compaixão.

Encaminhamentos:

- Psicólogo.
- Psicopedagogo.
- Fonoaudiólogo.

Enquanto a psicopedagogia se ocupa dos processos de ensino-aprendizagem, o acompanhamento psicológico pode dar o suporte que os alunos precisam para lidar com questões mais profundas. O papel do psicopedagogo é

acompanhar os estudantes e desenvolver abordagens inclusivas de ensino, que levem em consideração as particularidades de cada criança e adolescente.

O papel do fonoaudiólogo na alfabetização é fundamental. Eles trabalham com crianças que têm dificuldades de leitura e escrita, avaliando as habilidades de fala, linguagem e alfabetização e encontrando maneiras de ajudar a melhorar. Eles podem colaborar com professores para facilitar o aprendizado em sala de aula e desenvolver estratégias personalizadas para apoiar as necessidades individuais dos alunos.

Referências:

- <https://institutoneurosaber.com.br/5-estrategias-para-alfabetizacao-eficaz-e-programas-de-alfabetizacao/>
- maximizeeducacao.com.br/atividades-para-aprender-a-ler-com-silabas/
- <https://tuiuti.edu.br/blog/saude-mental-na-escola-como-dar-suporte-a-alunos-e-professores/>

9) CASO DE ENSINO - CARLA

Carla tinha de 8 para 9 anos, estava cursando o 3º ano do Ensino Fundamental em 2022. A criança morava com a mãe, que estava gestante, com o pai, que apresentava problemas sérios de saúde (fazia hemodiálise) e um irmão 2 anos mais velho. Vieram de outra cidade para que o pai pudesse tratar da saúde. A família vivia uma situação financeira muito difícil, visto que o pai estava sem salário e a mãe ganhava pouco, chegaram a passar por privações alimentares devido aos problemas financeiros.

Carla só sabia escrever seu primeiro nome e algumas palavras que tinha de memória, encontrava-se na fase de escrita silábica com valor sonoro. Assim se deu também em matemática, onde sabia alguns números somente na sequência.

Em conversa com a família, essa nos disse que achavam que a menina sabia ler e escrever por causa dessas palavras que sabia de memória, pois em casa escrevia o tempo todo. Os pais nunca observaram que ela escrevia sempre as mesmas coisas.

A professora identificou o que a criança já sabia e, a partir daí, elaborou um plano de trabalho com atividades adaptadas para que a criança avançasse tanto em língua portuguesa (leitura e escrita) com atividades de alfabetização e letramento, quanto em matemática (sistema de numeração e operações básicas).

Além das dificuldades de aprendizagem, o relacionamento da aluna com os professores e colegas era distante, quase não participava oralmente das aulas, falava muito baixo, era tímida, não interagia com ninguém, parecia que tinha medo de falar e sofrer reprovação. Com o passar do tempo, foi percebendo que outras crianças também tinham dificuldades parecidas com as dela e, conforme formavam-se grupos produtivos, Carla começava a criar vínculos com a turma, pois descobriu que um ajudava o outro, assim sendo, começou a participar das aulas, mesmo que com timidez.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: CARLA

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Estratégias pensadas pelo grupo:

- Encaminhar para uma avaliação com a professora da AEE;
- Participar do projeto Recomposição da Aprendizagem;
- Descobrir o que a estudante gosta de fazer,jogar ou brincar e preparar algumas atividades com coisas que fazem sentido para ela;

- Reforço positivo (estimular e elogiar);
- Preparar atividades que a estudante consiga realizar em casa,sem ajuda da família.
- Quanto a timidez- Combinados com a sala para acolher e respeitar todos os colegas,pedir para os amigos incluir ela na brincadeira,conversar olhando sempre nos olhos.

10) CASOS PARA ENSINO: FERNANDO

Quem é Fernando?

Fernando é um aluno de 8 anos de idade, que cursa o 3º ano em uma escola Municipal. Filho de Maria e João (seus irmãos possuem pais diferentes), tem 3 irmãos, o mais velho com 17 anos, a menina com 14 anos e sua irmã caçula com 4 anos. Seu irmão mais velho ajuda na criação, porém está exausto, pois a mãe negligencia os filhos. Maria, foi mãe muito nova e ama cuidar de si própria, vai à academia, vive bem vestida. João seu pai, já esteve preso, tentou ajudar o filho, porém a vida no crime não permitiu apoiar seus filhos nos estudos.

Fernando frequenta a escola sempre com roupas sujas; percebe-se a falta de banho, pois sua higiene é precária. O menino reclama muito de dor de cabeça e reluta em concluir as atividades. Às vezes é agressivo com os colegas e até com o professor. A leitura dele é decodificada. Durante as explicações, na maioria das vezes, é disperso e, ao expressar suas ideias, percebemos que não há uma ordem correta nos acontecimentos e fatos narrados. Apresenta grande dificuldade em escrever e interpretar textos curtos. Tem dificuldades em atender comandos simples para a realização das atividades, por exemplo, formar sílabas. Necessita de uma avaliação com o fonoaudiólogo. Também possui dificuldades em realizar algoritmos simples de Adição e Subtração. O mesmo já foi encaminhado para especialistas, porém a mãe nunca o levou. A escola, em parceria com o Conselho Tutelar, já se reuniu com Maria. A mesma relata que, em casa, o filho é tranquilo e que cuida dele muito bem, tentando amenizar o ocorrido, porém, no dia a dia, percebe-se a falta de cuidados. Houve orientação em relação a isso, e a mãe não acatou.

Em relação à sua aprendizagem, Fernando foi encaminhado pelo professor do regular para acompanhamento na recuperação paralela, onde obteve poucos avanços significativos.

Diante de todo acontecimento, a professora, juntamente com coordenação, preocupou-se em entender o que se passava com o aluno. Muitos questionamentos foram erguidos pela equipe pedagógica.

Então, a partir disso, a professora do regular começou a cuidar, incentivando-o a tomar banho em casa e mostrava vídeos explicativos de higiene básica. Fernando começou a perceber que tinha em quem confiar e alguém que o ajudasse, ele foi se abrindo com a professora, contou até que ele tinha que ficar até tarde cuidando de sua irmã caçula, por que sua mãe saía para baladas e sua irmã ficava chorando e com fome. A professora percebeu o porquê o menino dormia tanto na sala de aula, em nenhum momento o menino foi resistente. Com apoio da direção, o Conselho Tutelar foi acionado novamente e todos os relatos foram avaliados e cobrados de Maria.

Maria foi resistente ao caso, porém percebeu que podia perder a guarda de seus filhos e repensou a importância da escola para o desenvolvimento e crescimento deles. Ela arrumou um emprego e sua situação financeira foi melhorando, assim podendo ajudar seus filhos e incentivá-los a estudar.

Fernando sentiu-se importante e o fardo de cuidar de sua irmã caçula não tinha mais, assim ele teve tempo e vontade de aprender e se desenvolver pedagogicamente.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: FERNANDO

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Encaminhamentos Propostos:

Trabalhar com questões relacionadas à consciência fonêmica e fonológica.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA FERNANDO AVANÇAR NA LEITURA:

- Leitura feita pelo professor/ modelo de leitor;
- Leitura compartilhada ou colaborativa
- Leitura programada;
- Leitura pontual;
- Leitura para estudo de um tema;
- Roda de leitura;
- Leitura de escolha pessoal;
- Leitura de textos de memória;
- Leitura de pareamento;
- Diário pessoal de leitura;
- Leitura individual;
- Leitura por ordenação de partes do texto, visando a concepção de educação integral;
- Poemas, rimas;
- Literaturas Matemática;

SUGESTÕES PARA AVANÇAR NA ESCRITA:

Dentro das atividades de leitura, organizar sequências didáticas, projetos, trabalhar habilidades para aprender, estratégias de escuta e focar atenção.

Trabalhar com agrupamentos produtivos e intervenções pontuais.

SUGESTÕES PARA APRENDER A LIDAR COM AS EMOÇÕES E RELACIONAMENTOS:

Projeto convivência, currículo em ação, trabalhar com:

-Empatia e habilidades para aprender: escutar com atenção, ser assertivo, respeitar semelhanças e diferenças, entender sentimentos.

-Lidando com emoções: acalmar a raiva, lidar com a ansiedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

<http://www.projetoaprendentecapaz.com.br/2014/08/dificuldade-de-aprendizagem-na-visao-de.html>

Henri Wallon: a afetividade no processo de aprendizagem | PROFS (profseducacao.com.br)

Alfabetização e consciência fonológica: como trabalhá-las? (novaescola.org.br)

Consciência Fonológica e Fonêmica: como desenvolver - Instituto NeuroSaber

<https://pt.linkedin.com/pulse/emilia-ferreiro-e-sua-contribui%C3%A7%C3%A3o-processo-de-instituto-educa%C3%A7%C3%A3o>

11) CASO DE ENSINO: MARIA FERNANDA

Maria Fernanda é uma menina de 7 anos e está no segundo ano de uma escola municipal da cidade de Bebedouro, SP. Segunda filha de uma família constituída por mãe, padrasto e dois irmãos, um mais velho (5º ano) e um mais

novo (2º ano) da mesma escola. Segundo relato da mãe, e mesmo da criança, o pai está preso por tráfico de drogas, sendo o padrasto quem cuida da casa (está com a família há pouco tempo). Maria Fernanda está nesta escola desde a Educação Infantil e, segundo relato de outras professoras, a mãe é usuária de drogas, inclusive durante a gestação das crianças.

Com relação aos aspectos pedagógicos, na avaliação inicial (fevereiro) estava na hipótese de escrita pré-silábica, escrevendo letras aleatórias, sem pensar na relação fonema/ grafema, nem mesmo com utilização repetida de letras do seu nome. Ao solicitar que leia o que foi escrito, lê de forma global, passando o dedo embaixo do que foi escrito. Sendo que, em algumas vezes, inclui alguns números na escrita de palavras.

Na Avaliação de Fluência Leitora, que tivemos este ano, Maria Fernanda não conseguiu ler as palavras indicadas pela avaliação, porém, foi “inventando” um rol de palavras aleatórias de seu cotidiano, dando a entender que estava lendo fluentemente. (ARMÁRIO, ESTOJO, FACA, CASA, CADERNO, etc), lendo palavras aleatórias.

Em matemática, reconhece números até o 10, porém, apenas “recita-os” na sequência, não ligando o número à quantidade, tão pouco, reconhece-os fora de ordem. Não apresenta estratégias pessoais para resolução de problemas.

Tem dificuldade relacionada a lateralidade, direita, esquerda, em cima, embaixo, maior e menor.

Durante a aula, se mostra dispersa, em várias situações e, andando pela sala, conversando com os colegas da sala toda, pedindo material emprestado (que sempre está incompleto, por mais que seja reposto). Pede para sair da sala várias vezes durante a aula, parece que como forma de “escapar” das questões de aprendizagem. Porém, quando consegue se concentrar, o que é raro, realiza as atividades de forma satisfatória com a ajuda dos colegas, intervenções da professora e/ou da auxiliar docente.

Contudo, percebe-se que a menina tem vivência de vida, consegue se defender sozinha, tem bons argumentos para se sair bem de situações difíceis, um bom relacionamento com os outros alunos da sala, interagindo com todos, inclusive com os adultos, se apresenta de forma bem afetuosa.

Por conta das questões pedagógicas, ela foi encaminhada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, em entrevista com a mãe, descobriu-se que os outros irmãos apresentam as mesmas dificuldades de Maria Fernanda.

ANÁLISE DO CASO DE ENSINO: MARIA FERNANDA

LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PENSADAS PELO GRUPO:

1. Proporcionar atividades diferenciadas para seu nível de escrita. Adaptando o currículo para atender suas necessidades. Lista de palavras, leitura de texto de memória, reescrita de parlendas.
2. Atividades com materiais concretos para matemática. Material dourado, tampinhas e brinquedos.
3. Dupla produtiva com uma criança colaborativa com grau mais avançado para ser seu suporte sem dar a resposta e assim a criança avance, despertando mais interesse em suas atividades. Poder ser escriba dela também.
4. Utilizar jogos como: Alfabeto móvel, jogos de montagem de palavras, jogos e rimas.
5. Oferecer variadas oportunidades para que relacione materiais escritos e de leitura que circulem na sociedade como: panfletos, anúncios, livros e etc.

Assim como Magda Soares defendia que sim, é preciso ter vários métodos para alfabetizar, mas, sobretudo, como ensinar o que e para quem.

Toda criança aprende.

Referência:

Revista Nova escola

<https://novaescola.org.br/conteudo/9766/blog-alfabetizacao-hipoteses-escrita-pre-silabico-silabico-como-avancar>

<https://novaescola.org.br/conteudo/17957/alfabetizacao-hipotese-de-escrita-pre-silabica-no-que-devemos-prestar->

atencao#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20com%20hip%C3%B3tese%20pr%C3%A9,e%20min%C3%BAsculas%20ou%20letra%20cursiva

APÊNDICE H – EXEMPLO DE RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PRODUZIDO NA PROPOSTA FORMATIVA

Roteiro:

-Planejar e aplicar uma prática pedagógica criativa, COM FOCO NO ALFABETIZAR LETRANDO, a partir de uma habilidade da BNCC (p. (98-111; escolher uma habilidade,). A atividade pode ser trabalhada com uma turma inteira do regular ou da Recomposição de Aprendizagem ou com um aluno ou grupo de alunos atendidos na Recuperação Contínua.

-Se desejar, pode filmar ou registrar com fotos essa experiência.

--Escrever uma narrativa, sintetizando essa experiência, conforme indicado a seguir: narrar sucintamente, em 1ª pessoa, a prática utilizada, indicando o ano/série em que foi aplicada ou se foi com um grupo específico de alunos (Recomposição ou Recuperação Contínua). Mencionar os desafios do planejamento (se houve), as estratégias e materiais selecionados, as dificuldades e as reações dos estudantes, os conhecimentos pedagógicos que você precisou mobilizar para trabalhar essa habilidade. Em último lugar, você pode registrar suas impressões gerais sobre a aplicação da atividade, suas ideias, emoções e aprendizagens profissionais.

RELATO DE PRÁTICA INOVADORA CONTEMPLANDO HABILIDADE : Docente P14

(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Explorando os Sinais de Pontuação

No dia 05-06 foi feita uma nova prática em minha aula de Língua Portuguesa. O objetivo do dia era trabalhar de forma dinâmica os sinais de pontuação, utilizando tirinhas como ferramenta de ensino. Eu sabia que essa abordagem seria mais envolvente para os alunos e facilitaria a compreensão do uso correto dos sinais de pontuação. Comecei a aula explicando brevemente a importância dos sinais de pontuação na escrita e como eles ajudam a dar sentido às frases. Depois dessa introdução, distribui a cada aluno um conjunto de cartões, cada um contendo um sinal de pontuação diferente: ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos e ponto e vírgula.

Com todos os alunos preparados e com seus cartões em mãos, liguei o projetor e comecei a exibir algumas tirinhas que havia selecionado previamente. As tirinhas estavam sem qualquer sinal de pontuação, apenas com o texto puro.

A primeira tirinha apareceu na tela e eu a li em voz alta, mas sem a entonação adequada, justamente para que os alunos identificassem a falta de pontuação. Então, pedi que levantassem os cartões com os sinais de pontuação que achassem necessários para completar corretamente a frase da tirinha. As mãos começaram a se levantar, cada uma segurando um cartão diferente.

Observei atentamente as escolhas dos alunos e, em seguida, discuti as respostas, explicando por que um sinal estava correto e outro não. O ambiente se encheu de energia e participação, com os alunos engajados na tarefa.

Após várias rodadas com diferentes tirinhas, propus uma atividade complementar. Os alunos realizaram uma atividade em folha na sala de aula para completar os sinais que estavam faltando no texto.

A aula foi um sucesso. Os alunos não apenas compreenderam melhor os sinais de pontuação, como também se divertiram e participaram ativamente. Fiquei satisfeita ao ver como uma abordagem inovadora pode transformar a aprendizagem em uma experiência prazerosa e eficaz.

Ao final da aula, os alunos estavam mais confiantes em utilizar os sinais de pontuação corretamente. Eu sabia que aquela prática havia feito a diferença e planejava incorporar mais atividades dinâmicas e interativas em minhas aulas futuras.

Materiais Utilizados:

Cartões com diferentes sinais de pontuação

Projetor

Tirinhas selecionadas previamente, sem pontuação

Essa experiência demonstrou que ensinar gramática pode ser divertido e eficiente, motivando os alunos a aprenderem de maneira ativa e participativa. Estou certa de que práticas como essa continuarão a enriquecer o aprendizado de meus alunos.

Registros fotográficos:

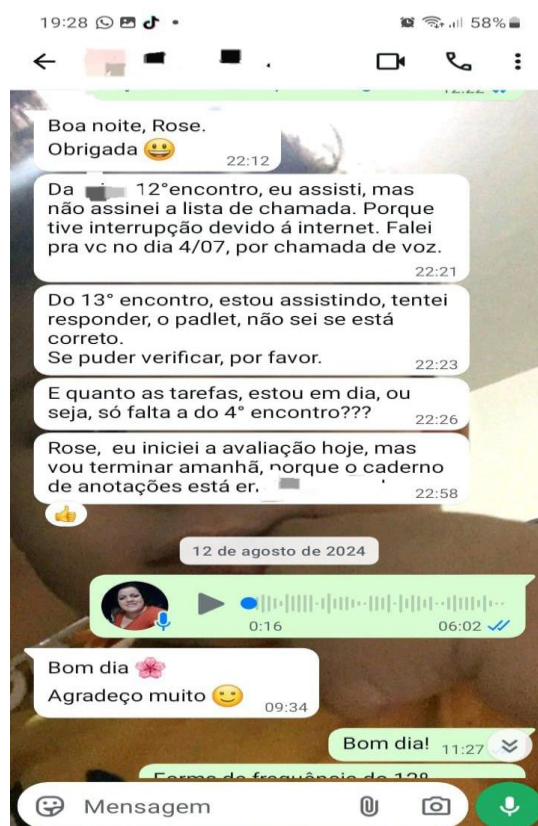
(P14, Relato de Prática Pedagógica produzido na Proposta Formativa, 2024).

APÊNDICE I – EXCERTOS REPRESENTATIVOS DA REDE DE CONVERSÇÕES

Exemplo de conversas e orientações coletivas via Whatsapp:

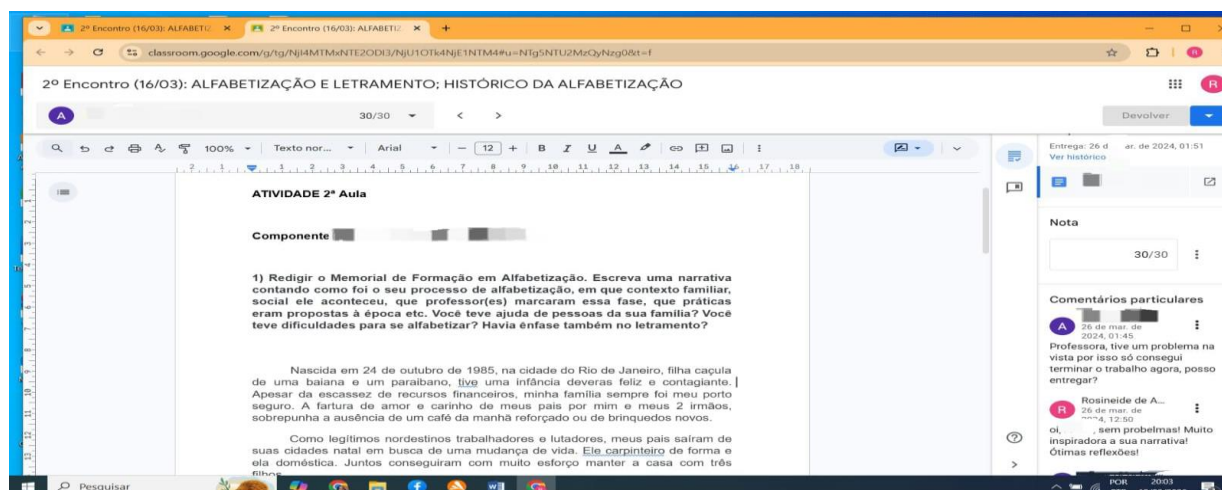


Exemplo de conversas e orientações individuais via Whatsapp:



Observação: O 1º grupo de Whatsapp posteriormente agregou participantes da Proposta Formativa para um Grupo de Estudos na área de Alfabetização e Letramento (GEA).

Exemplos de conversas e feedbacks via Google Classroom:



APÊNDICE J – DISCUSSÕES E COMENTÁRIOS SOBRE AS TEMÁTICAS INDICADAS PELOS PROFESSORES NO “FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO”

A primeira subcategoria, citada pelos docentes, **“Recomposição e Recuperação de Aprendizagem/Adaptação Curricular”**, recebeu 8 menções. A temática “Recomposição de Aprendizagem” foi citada 3 vezes; houve 3 menções à “Recuperação Contínua de Aprendizagem”, duas delas com relação a alunos matriculados nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Um desses professores declarou que queria saber como “Como recuperar alunos dos 4º e 5º anos, para além da proposta sócio construtivista”. Chama-nos a atenção a expressão, utilizada pelo(a) docente: “para além”. Isso implicaria que ele(a) desacredita da proposta construtivista para o trabalho com Recuperação de aprendizagem? Por outro lado, outro professor demonstrou que queria aprender a trabalhar “A heterogeneidade nos níveis de alfabetização” e outro, a “adaptação curricular” para atender aos alunos com dificuldades”. O tema “Adaptação Curricular” foi enquadrado nessa subcategoria também, a partir da ótica de que, a adaptação curricular ou diferenciação curricular é uma demanda pedagógica relacionada diretamente com essa categoria, pois, como defende Perrenoud, a heterogeneidade é real e é preciso saber administrá-la no contexto escolar para Perrenoud (2000), sendo necessário trabalhar a partir de uma “pedagogia diferenciada” que se valha de múltiplos dispositivos” didáticos, não apenas na intervenção direta do professor (p. 58)

“Alfabetização e Letramento”, subcategoria 2, trazia assuntos abordados na temática central do curso, explicitada no seu título: “Recomposição e Recuperação Contínua de Aprendizagem com foco na Alfabetização e no Letramento”. Sendo assim, observou-se que houve a indicação de 8 (oito) temas pertinentes à presente subcategoria. No tema “Alfabetização e Letramento” foram indicados subtemas, como “Relação entre alfabetização e letramento”, “Quais práticas podem ser desenvolvidas para promover a alfabetização e o letramento?”, “A função social da escrita”, etc. Foram apontados 19 subtemas nessa área, alguns apontando diretamente para os termos “Alfabetização” e “Letramento”, talvez sinalizando que o professor possa ter mais dificuldade em uma abordagem do que na outra.

A terceira subcategoria, **“Psicogênese da Língua Escrita”** foi a que teve maior número de menções, 20 (vinte) no total. Isso sinaliza que, apesar de essa concepção de aprendizagem ter sido difundida há mais de 4 (quatro) décadas, ela continua sendo um tema estruturante para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode indicar também que há, ainda, alguns que têm dificuldades para identificar as fases de escrita das crianças e, principalmente, construir estratégias para as intervenções adequadas com relação à construção do sistema de escrita. O subtema “Apropriação do sistema de escrita” aparece 6 (vezes) vezes, em diferentes palavras; a preocupação com as fases/hipóteses de escrita, 3 (três). Mas a questão da metodologia, das práticas para levar os estudantes a avançarem, foram mais recorrentes, sendo pontuadas 10 (dez) vezes. Dois professores mencionaram a questão dos agrupamentos produtivos no processo de alfabetização; um professor indicou a questão específica dos métodos de alfabetização.

A discussão sobre alfabetização na perspectiva da Base, expressa na subcategoria 4, **“Alfabetização na BNCC”**, foi indicada por apenas 2 (dois docentes). Talvez as críticas ao documento estejam distanciando os professores das análises. Outra hipótese seria de que o documento foi estudado a contento no processo de implementação pelo grupo de professores participante da pesquisa. Ou talvez sinalize não haver estudos que reverberem tal importância no contexto municipal em nível de formação continuada. Cabe destacar que os estudos sobre a Base são sempre necessários, porque os materiais curriculares que utilizamos foram organizados, ou reorganizados a partir dela. Estudar os fundamentos desses materiais seria, pois, estar mais apto a trabalhar com eles.

A subcategoria 5, **“Produção de Textos”** explicitou algo muito relevante. Com 10 (dez menções), explicitou que muitos docentes dão importância à produção de textos na alfabetização, já expressando que eles compreendem a alfabetização na perspectiva do letramento, não apenas da leitura e da escrita de palavras e frases justapostas. Algumas dúvidas sobressaem aqui: Os professores compreendem quais gêneros textuais podem e devem ser enfocados para essas produções textuais? Quais práticas podem ser utilizadas, produção individual, em duplas, produções coletivas, tendo o professor como escriba? Em que momentos deve-se aplicar essas práticas? Outro ponto interessante é que o trabalho

com revisão textual foi citado por apenas um professor. A precariedade dos apontamentos também pode sinalizar demandas formativas importantes.

Já a subcategoria 6, **“Consciência Fonológica”**, foi apontada 6 (seis) vezes. Isso evidencia que esse tem sido um tema corrente entre os docentes que precisa ser abordado na Proposta Formativa. A princípio, pensou-se em agrupá-lo à Categoria 4, **“Alfabetização na BNCC”**, no entanto, decidiu-se pela distinção entre elas, pois não está explícito até que ponto os docentes entendem a articulação entre essas duas categorias. Apenas um professor, relacionou a categoria da **“Consciência Fonológica”** à **“Neuroaprendizagem”**, explicitando que os conhecimentos da neurociência, tão válidos na educação na atualidade e, especialmente na alfabetização, têm sido ainda pouco difundidos e valorizados nesse campo. Nota-se ainda que essa é a única menção ao tema nas sugestões apresentadas pelos professores.

A subcategoria 7 - **“Leitura”** - também recebeu um enfoque considerável: 9 (nove) menções. em 3 (três) delas, o subtema é apontado na dualidade com a escrita (leitura e escrita), talvez expressando que o entendimento de que esses sejam elementos articulados entre si. Mas tal dualidade pode opacizar a especificidade de cada um dos processos e da necessidade de dar ênfase pedagogicamente, tanto a um, quanto a outro, como alerta Cagliari (2012). Apenas um professor mencionou o termo **“Competências leitoras”**. Aliás, estranhamente, em tempos de vigência da BNCC e, no caso do estado de São Paulo, do Currículo Paulista, o termo **“competências”** só foi mencionado dessa vez. O termo **“habilidades”** não foi sequer citado. Será que as ideias da Pedagogia das Competências não estão reverberando nos discursos e nas práticas dos docentes?

Outro ponto intrigante, é o fato de que, na subcategoria 8, **“Oralidade”**, ocorre apenas a menção de um subtema: **“Desenvolvimento da fluência em oralidade”**. A importância da oralidade, a relevância da linguística diante disso, as relações entre fala e escrita, a abordagem adequada aos gêneros textuais que são típicos da fala na fase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etc., são pontos fundamentais para o alfabetizar letrando. Outra observação considerável é que na BNCC, como em documentos curriculares anteriores, a oralidade emerge como eixo organizador/prática de linguagem a ser trabalhada no componente curricular da língua portuguesa (Brasil, 2018). Sendo assim, constata-se que haja ainda uma subvalorização da área para o terreno da alfabetização.

Reunimos muitas sugestões dos docentes em uma única subcategoria, a subcategoria 9: **“Distúrbios e dificuldades de aprendizagem e Educação Especial”** Ora, sabe-se que os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem (disgrafia, dislexia, dislalia, TDAH, etc.) não são público-alvo da Educação Especial. Mas optou-se por colocá-los na mesma categoria dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), no sentido de pensar que todos eles demandam um trabalho diferenciado por parte do professor para que a inclusão, na perspectiva de uma escola acolhedora que vise o desenvolvimento de todos, em suas especificidades, possa se efetivar. Mediante o grande número de menções (15), pode-se constatar, que esses sejam subtemas que preocupam muito os professores na atualidade. Indicam, sobretudo, necessidades formativas proeminentes para o plano educacional

Um tema que foi considerado, em vários momentos da Proposta Formativa, foi o dos **“Jogos e Ludicidade na Alfabetização”**, que consta na subcategoria 10. Sabe-se que o trabalho com o lúdico e com atividades diversas na alfabetização é fundamental para o desenvolvimento infantil por potencializar aprendizagens à criança, tenha ela a condição social, cultural, emocional ou neurológica que tiver. Houve apenas 4 (quatro) sugestões de subtemas nessa área.

Alguns docentes optaram por não dar sugestões, mencionando: **“não tenho algo específico, gostaria que focasse em tudo”** ou sugerindo que os temas abordados fossem **“Todos os possíveis”**

Já na Categoria 11, denominada **“Outros temas”**, foram agrupados os subtemas específicos: Traçado das letras, compreensão de como a criança consegue ler da letra bastão para a cursiva. Houve também a sugestão de um tema que, devido à sua especificidade, não poderia ser contemplado na presente Proposta Formativa, demandando uma abordagem formativa exclusiva: **“Alfabetização Matemática”**.

**APÊNDICE K – COTEJAMENTO ENTRE OS ENCAMINHAMENTOS
PEDAGÓGICOS, ELENCADOS PELA DOCENTE P34 NO SEU RELATO, E OS
PROCEDIMENTO APRESENTADOS EM SEU VÍDEO**

Encaminhamento pedagógico elencado no relato	Reflexões sobre os encaminhamentos efetuados no contexto prático
1) Explicitar o propósito da atividade, para os alunos, e comunicar como a atividade será realizada.	<i>Encaminhamento efetuado</i> , sendo clara e assertiva com as orientações.
2) Entregar todas as palavras (recortadas antecipadamente) da 1ª estrofe da cantiga “Fui no Itororó”, para cada dupla e/ou agrupamento.	<i>Encaminhamento efetuado</i> . Contudo, acredita-se que a proposta do texto fatiado seria ainda mais adequada se a docente utilizasse as tarjas com letras maiores para facilitar a visualização, por parte dos alunos. Em muitos momentos ela se reporta a palavras específicas da estrofe, apontando-as para a turma. O tamanho adequado contribuiria para o seu objetivo.
3) É interessante que a turma já conheça essa cantiga, mas, caso ainda não tenham familiaridade com ela, pode ser cantada no dia que forem realizar a atividade, desde que o trecho a ser ordenado não seja tão longo (sugere-se, para essa proposta, apenas uma estrofe).	<i>Encaminhamento efetuado</i> . Ela checou se as crianças conheciam a cantiga anteriormente. Nesse caso, para facilitar o trabalho, é válido cantar a canção várias vezes com a turma, intercalando: só os meninos, só as meninas, só os que gostam de chuva, etc. A fim de que todos se familiarizem mais com a cantiga. Não foi possível observar no vídeo se houve essa ênfase, já que há cortes no mesmo.
4) Circular, pelas duplas/grupos, de modo a ouvir sobre como pensam e como trocam informações para organizar as estrofes, bem como realizar intervenções sempre que julgar necessário.	<i>Encaminhamento efetuado</i> . Ela efetuou intervenções contínuas e significativas, propiciando reflexões sobre a língua e sobre o sistema de escrita.
5) Sistematizar, com a turma, as dúvidas e/ou apontamentos levantados pelos alunos para localizarem as palavras.	<i>Encaminhamento efetuado</i> . A docente, em vários momentos, sistematizou dúvidas e/ou apontamentos emergidos no grupo, por exemplo: quando uma dupla percebeu a existência de palavras iguais, quando outra dupla teve dúvidas sobre o som aberto e o som fechado da letra “o” em “mola” e em “morena”, respectivamente.
6) Sempre solicitar que as crianças façam o ajuste do falado ao escrito, de modo que compreendam a relação entre a pauta sonora e a pauta escrita da cantiga.	<i>Encaminhamento efetuado</i> . A docente realizou pausas, ao longo da atividade, para a leitura termo a termo da estrofe com as crianças.
7) Orientar sobre o processo de colagem, na folha.	<i>Não é possível averiguar, pois esse processo não aparece no vídeo disponibilizado.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

APÊNDICE L – ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS AO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK) DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ATUA COM A RECUPERAÇÃO/RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

A partir das respostas emitidas pelos docentes, foram elencados conhecimentos, os quais foram organizados em subcategorias: 1) “Político-social” (PS); 2) “Didático-metodológico” (DM); 3) “Linguístico/Psicolinguístico” (LP); 4) “Reflexivo/Formativo” (RF); 5) “Relacional” (R); 6) “Contextual” (C). A partir dessas subcategorias, delinearam-se as proposições seguintes: 1) Conhecimentos/habilidades no nível político e social: propósitos do alfabetizar e letrar; 2) Conhecimentos/habilidades no nível didático-metodológico; 3) Conhecimentos/habilidades no nível linguístico e psicolinguístico; 4) Conhecimentos/habilidades no nível relacional; 5) Conhecimentos/habilidades no nível reflexivo/formativo; 6) Conhecimentos sobre o aluno: seu contexto, suas necessidades, seus saberes.

Elementos indispensáveis ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) do Professor Alfabetizador que atua no ciclo de alfabetização ou na Recuperação/Recomposição de Aprendizagem:

Cód	Respostas originais dos respondentes	1) PS	2) DM	3) LP	4) RF	5) R	6) A
P17	“Aprender e desenvolver didáticas específicas para alfabetizar, ou seja, utilizar metodologias adequadas; refletir sobre a prática, adaptar estratégias, registrar experiências e extrair aprendizados; além de possuir sólidos conhecimentos linguísticos”.		X X X	X		X X	
P09	“Saber que as crianças chegam na escola com saberes diferentes; Conhecer os métodos atuais de alfabetização; Propor atividades que fazem sentido para os alunos; Proporcionar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem da criança”.		X X		X		X
P21	“Gostar de crianças, se importar com a aprendizagens de todas elas, fazer formações, dominar os métodos, começar a alfabetizar a criança a partir de onde ela se encontra, em sua fase de escrita, por exemplo”.		X		X	X X	X
P23	“Dominar os saberes necessários, ou seja, grafemas e fonemas; promover reflexões sobre a língua; ter um olhar diferenciado para as dificuldades individuais, utilizando todos os recursos disponíveis”.		X X	X X	X		X

P01	“Conhecimento de estratégias que auxiliem nesse processo de aquisição pelo aluno. Saber tirar proveito a todo momento na utilização de diversas situações e convertê-las em momentos de alfabetização”.		X X				X
P27	“Ter a consciência da responsabilidade que se tem nas mãos, estar sempre pronto a intervir da melhor maneira possível, e ter a consciência de que não se sabe tudo. O aluno não é uma folha em branco”.	X	X			X X	X
P03	“Saber primeiramente que seus alunos não vão aprender no mesmo ritmo e ao mesmo tempo, cada criança tem seu tempo e deve ser respeitada. Estar preparado e almejar os objetivos que quer atingir”.	X	X		X		X
P04	“O Professor Alfabetizador deve propiciar aos alunos o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão de maneira que os mesmos possam refletir sobre as questões sociais”.	X	X	X			
P34	“Saber quais as condições didáticas para que boas práticas ocorram e o que as crianças sabem em cada fase da escrita bem como as intervenções e situações didáticas que lhes permitam avançar”.		X X X	X			X
P15	“Ter conhecimento e formação profissional; entender a fase que os educandos estão e a dificuldade de cada um. Utilizar recursos necessários para alcançar o objetivo...”		X	X	X	X	X
P36	“Saber observar e ouvir as crianças de forma intencional é o único modo de compreender o que sabem e, a partir daí, ajudá-las a desenvolver a leitura e escrita”.		X X	X	X		X
P08	“Domínio dos recursos; formações específicas; bem como buscar as melhores temáticas que possam trazer uma aprendizagem significativa e eficiente para seus alunos”.		X X		X	X	
P37	“Aprimorar-se constantemente; adquirir diferentes conhecimentos e saberes; proporcionar diferentes formas para que os alunos possam avançar em seus conhecimentos”.		X			X X	
P31	“Saberes sobre metodologias e práticas e como os conhecimentos são aprendidos pelas crianças, além de estratégias para trabalhar em cada fase de leitura e escrita”.		X	X X			

P11	“Entender qual o processo que a criança aprende, as fases da escrita e se apoiar em teóricos que tragam subsídio para as práticas da sala de aula”.		X	X X	X		
P35	“Saberes experienciais, saber da ação pedagógica, saber da prática educativa que envolve afeto, domínio teórico, emoção, construção da cidadania”.	X	X X		X	X X	
P1	“Compreender as diferentes fases de cada aluno em relação à cultura escrita e planejar atividades que farão com que todos possam avançar”.		X	X	X		X
P25	“Estar sempre atento e "aberto" para oferecer aos educandos condições favoráveis ao aprendizado. Buscar conhecimentos a todo momento”.		X		X	X	X
P30	“Saber respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, e buscar sempre se aperfeiçoar. Pois o ensino é uma constante atualização”.				X X	X	X
P06	“Ter habilidade e competência em usar estratégias e metodologias para ajudar o aluno a avançar em cada hipótese de aprendizagem”.		X	X			
P28	“O professor precisa ter clareza da fase que o aluno se encontra e conhecer a realidade na qual esse aluno está inserido”.	X		X	X		X
P19	“Reconhecer as dificuldades e as necessidades dos alunos, e se disponibilizar a procurar um norte para ajudá-los”.		X		X		X
P22	“Conhecer sobre alfabetização e letramento, sobre a consciência fonológica e práticas de produção textual”.		X	X X	X		
P10	“Conhecimento da prática educativa, observação e método. Atentar-se às individualidades de cada aluno”.		X		X		X
P38	“Saberes da experiência, do conteúdo, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes de ciência”.		X X	X	X X X		
P24	“Se apropriar de conhecimento de alfabetização; ajudar os seus alunos a avançar na aprendizagem”.		X	X	X		
P07	“Conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos; metodologias e intervenções pontuais”.		X X				X
P12	“Empatia, Solidariedade. Gostar do que está fazendo. Perseverança. Buscar novos saberes”.				X	X X X	

						X	
P16	“Uma bagagem formativa, sempre buscando novos conhecimentos acerca do tema”.					X X	
P29	“Saber mais sobre letramento e consciência fonológica”.			X X	X		
P09	“Olhar individualmente cada criança e suas necessidades”.					X	X
P22	“Planejamento/desenvolvimento de ações pedagógicas”.		X		X		
P02	“Capacitação e domínio do professor na área”.		X		X		
P33	“Dominar as técnicas de ensino”.		X				
P14	“Criatividade, Disposição”.		X		X		
P05	“Cursos; estratégias”.		X		X		
Total das ocorrências:		5	42	20	27	21	17

Fonte: elaborado pela autora.

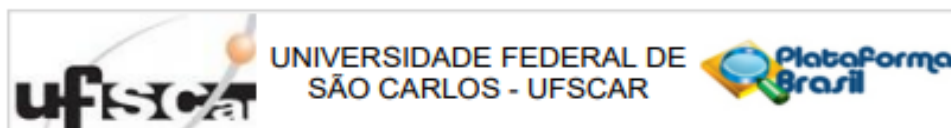
**APÊNDICE M – ANÁLISE COMPARATIVA PARA AVERIGUAR OS POSSÍVEIS
FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS SUBJACENTES ÀS SUGESTÕES
APRESENTADAS PELOS PROFESSORES**

Sugestões/orientações/intervenções propostas pelos professores	Análise de possíveis fundamentos teóricos subjacentes
1. Realizar avaliação diagnóstica para identificar em qual fase de escrita a Maria se encontra.	Kraemer (2005); Hoffmann (2008); Ferreira e Teberosky (1999); Ferreira (2018); Brasil (2025).
2. Encaminhar para a Fonoaudióloga	Brasil (1990); Mota, Ambrosetti e Almeida (2023).
3. Realizar acompanhamento individual	Brasil (1986; 1990); Hoffmann (2008); Perrenoud (2000).
4. Apoio à questão emocional	Faria (1998); La Taille (<i>et. al.</i> , 2019); Piaget (2014); Amaral e Guerra (2020); Corrêa (2024); Cosenza e Guerra (2011); Relvas (2018).
5. Preparar atividades diferenciadas de acordo com o nível de escrita em que se encontra	Ferreira e Teberosky (1999); Ferreira (2018); Grossi (1990); Soares (2020); Perrenoud (2000).
6. Orientação tanto com a criança quanto com a família	Brasil (1986; 2019); São Paulo (2018); Spodek; Saracho (1998); Perrenoud (2000); Brasil (2019); Vale (2023).

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA – PLATAFORMA BRASIL



Continuação do Parecer: 6.625.636

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2212358.pdf	28/12/2023 09:20:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/12/2023 09:20:07	ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/12/2023 09:18:22	ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/12/2023 09:18:01	ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao4.pdf	28/12/2023 09:16:39	ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6601333.pdf	28/12/2023 09:15:45	ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/09/2023 12:08:40	ROSINEIDE DE ANDRADE ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 26 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br