



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NARRATIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA (2014-2024): ENTRE PSICOGÊNESE E A CIÊNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA SEMED-MANAUS

Manaus - AM
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CARLA CAROLINE BRANDÃO JACQMINUT

NARRATIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA (2014-2024): ENTRE PSICOGÊNESE E A CIÊNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA SEMED-MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, interculturalidade e desenvolvimento humano na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Thaiany Guedes da Silva

Manaus - AM
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- J19n Jacqminut, Carla Caroline Brandão
 Narrativas sobre alfabetização como campo de disputa (2014-2024):
 entre Psicogênese e a Ciência da Leitura no contexto da SEMED Manaus /
 Carla Caroline Brandão Jacqminut. - 2025.
 314 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Thaiany Guedes da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Educação, Manaus - AM, 2025.
1. Alfabetização. 2. Psicogênese. 3. Ciências da Leitura. 4. Pedagogia. 5.
 Professoras/es alfabetizadoras/es. I. Silva, Thaiany Guedes da. II.
 Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título
-

CARLA CAROLINE BRANDÃO JACQMINUT

NARRATIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA (2014-2024): ENTRE PSICOGÊNESE E A CIÊNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA SEMED-MANAUS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thaiany Guedes da Silva – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Lucélida de Fátima Maia da Costa – Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Profa. Dra. Raiolanda Magalhães Pereira Camargo – Convidada Externa
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

A todas as crianças que não puderam escrever suas próprias histórias; às pessoas jovens e adultas cujo direito de ler e escrever lhes foi negado; aos idosos que ainda sonham com essa conquista. Que a luta por uma alfabetização crítica e emancipadora siga abrindo caminhos para um país diferente, do qual fazemos parte.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, em cujo colo lágrimas se transformaram em palavras e onde aprendi a esperar, quietinha, o tempo certo de tudo. À minha família, em especial minha mãe, minha sogra, meu esposo, minha filha, meu irmão e minhas sobrinhas e sobrinhos, que me fizeram compreender esta pesquisa como um compromisso com muitas gerações.

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dra. Thaiany Guedes da Silva, deixo uma gratidão que não cabe em palavras. Há doze anos nasceu em mim o sonho que hoje se concretiza. Sinto que, ao longo deste percurso, a senhora foi instrumento de cuidado, de acolhida e de fé no possível. Graças à sua orientação firme e generosa, esse sonho guardado no tempo encontrou vida e realização.

Ao ilustre Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, por ser quem é e por me fazer sentir diante de um verdadeiro mestre.

À Prof.^a Dra. Lucélida de Fátima Maia da Costa, cuja escrita apaixonada aproximou a Matemática da Neurodidática e, por consequência, da Pedagogia que nela comparece; especialmente por amparar este trabalho e torná-lo singular.

À Prof.^a Dra. Raiolanda Magalhães Pereira Camargo, referência em alfabetização em Manaus, por acolher este estudo e evidenciar toda a sua potencialidade. Sua dedicação à alfabetização nos inspira a defendê-la.

Aos amigos e amigas da pós-graduação, por não me deixarem sozinha. Dividir essa jornada com vocês foi um grande privilégio.

Aos grupos e redes de pesquisa, especialmente ao Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-Crítico (LaDeM), ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia (GPECAM) e à Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), que, em sua coletividade e compromisso, fortaleceram os caminhos desta investigação e ampliaram os horizontes de minha formação.

Às bibliotecas públicas federais, estaduais e municipais, pelo acervo e pelas memórias.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio do Programa Qualifica, pela licença para estudos, essencial para a realização deste trabalho.

Às participantes desta pesquisa, pelo sentimento que carregam e por fazerem da alfabetização, diariamente, um lugar de sentidos, de esperança e de futuro. Por meio delas, estendo este agradecimento a todas/os as/os professoras/es alfabetizadoras/es.

À Nora Maria de Moraes Saraiva e a Randerson dos Anjos de Aquino, que, em outro plano de vida, continuam a me ajudar a ser uma pessoa melhor.

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência [...], violência contra que devemos lutar, tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia. É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível –, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar [...] sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Freire, 1996.

RESUMO

Durante o período de implementação da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus alinhou-se às normativas vigentes, como evidenciado pelo Currículo Escolar Municipal (2021) e pela Resolução nº 284/2021. Nesse movimento, os referenciais teóricos que orientavam a compreensão e o acompanhamento da alfabetização transicionaram da Psicogênese, fundamentada em Ferreiro, para as chamadas “Ciências da Leitura”, com base em Ehri. O problema central desta pesquisa consiste em investigar como professoras e professores alfabetizadores dos Anos Iniciais da rede pública municipal constroem sentidos sobre a alfabetização diante dessa transição teórica, em meio às disputas institucionais e políticas que atravessam o campo. O objetivo geral é compreender os impactos da mudança de referencial (da Psicogênese para as “Ciências da Leitura”) no cotidiano pedagógico, considerando os movimentos de adaptação e resistência dos docentes. Especificamente, busca-se: identificar e contextualizar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização em disputa, considerando sua constituição social, histórica e cultural e sua presença nas políticas públicas brasileiras; analisar a política de formação de professores para a alfabetização (1º ao 3º ano) estabelecida pela SEMED Manaus entre 2014 e 2024; e investigar como os docentes receberam e compreenderam a mudança nas bases teóricas decorrente da Política Nacional de Alfabetização e da Resolução nº 284/2021, bem como em que medida seu trabalho foi implicado por esse processo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, do tipo biográfica-narrativa, segundo Aguirre e Porta, E. Souza e Delory-Momberger, focalizando as narrativas produzidas por seis docentes que vivenciaram esse percurso. A interpretação dos relatos foi realizada à luz da hermenêutica crítica de Paul Ricoeur. A investigação ancora-se, ainda, no debate histórico e teórico-prático da Educação e da Pedagogia, fundamentando-se em Freire, Saviani, Libâneo, Pimenta, Ghedin e outros. A compreensão da alfabetização apoia-se em Soares, Freinet, Ferreiro e nas contribuições das “Ciências da Leitura” (Ehri; Dehaene). A relevância deste trabalho reside em contribuir para o debate acerca dos referenciais teóricos da alfabetização e seus impactos sobre o trabalho das professoras e professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização; Psicogênese; Ciências da Leitura; Pedagogia; Professoras/es alfabetizadoras/es; Trabalho docente.

ABSTRACT

During the implementation period of the National Literacy Policy (2019–2022), the Municipal Department of Education of Manaus (SEMED) aligned itself with the federal guidelines, as evidenced by the Municipal School Curriculum (2021) and Resolution No. 284/2021. In this process, the theoretical frameworks guiding the understanding and monitoring of literacy shifted from Psychogenesis, grounded in Ferreiro, to the so-called “Science of Reading,” based on Ehri. The central question of this research is how early years literacy teachers in the municipal public school system construct meanings about literacy in the midst of this theoretical transition and within the institutional and political disputes that shape the field. The general objective is to understand the impacts of this shift in theoretical foundations (from Psychogenesis to the Science of Reading) on teachers’ everyday pedagogical practices, considering their movements of adaptation and resistance. Specifically, the study aims to: identify and contextualize the distinct theoretical-methodological perspectives on literacy in dispute, considering their social, historical, and cultural constitution and their presence in Brazilian educational policies; analyze the teacher-training policy for literacy (1st to 3rd grade) established by SEMED Manaus between 2014 and 2024; and investigate how teachers perceived and interpreted the changes in theoretical foundations introduced by the National Literacy Policy and Resolution No. 284/2021, as well as the extent to which their work was affected by this process. The research adopts a qualitative, biographical-narrative approach, following Aguirre and Porta, E. Souza, and Delory-Momberger, focusing on the narratives produced by six teachers who experienced this transition. The interpretation of the narratives was conducted in light of Paul Ricoeur’s critical hermeneutics. The investigation is also grounded in the historical and theoretical-practical debates in Education and Pedagogy, drawing on Freire, Saviani, Libâneo, Pimenta, Ghedin, among others. The conceptualization of literacy is supported by Soares, Freinet, Ferreiro, and by contributions from the Science of Reading (Ehri; Dehaene). The relevance of this study lies in contributing to the ongoing debate on theoretical frameworks in literacy and their implications for the work of literacy teachers.

Keywords: Literacy; Psychogenesis; Science of Reading; Pedagogy; Literacy teachers; Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Agrupamento por temas.....	54
Figura 2 - Nuvem de termos e palavras incidentes nos estudos selecionados.....	58
Figura 3 - Palavra-chave “favela” na página 60 da cartilha Encontro das Letras	96
Figura 4 - Representação do processo de reformulação do CEM.	124
Figura 5 - GT de alfabetização com foco na formação de seus integrantes	125
Figura 6 - Organização cronológica de estudos em alfabetização.....	133
Figura 7 - A representação da linguagem e o processo de alfabetização	139
Figura 8 - Ponto onde Ehri propõe uma ruptura e um avanço em relação aos modelos clássicos da leitura em língua inglesa.....	149
Figura 9 - Esquema metódico para construção das análises com base em Ricoeur (1978)....	201
Figura 10 - Símbolos centrais nas narrativas das alfabetizadoras	202
Figura 11 - O drama da professora	214

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo e escolaridade média por faixa etária – Brasil 1970/2001 .	87
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por região.....	90
Tabela 3 - Comparação dos Indicadores de Alfabetização (1996, 1998 e 2001)	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Alfabetização Baseada em Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEM	Currículo Escolar Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
DDPM	Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério
EC	Estado do Conhecimento
GEE	Gerência de Educação Especial
GT	Grupo de Trabalho
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMA	Política Municipal de Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sociedade Amazonense de Professores
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quem são nossas narradoras	31
Quadro 2 - Slogans do Governo Federal do Brasil e Documentos Norteadores da PMA de Manaus.....	46
Quadro 3 - Resumo das buscas na base de dados BDTD	52
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão.....	53
Quadro 5 - Autores de referência para a Alfabetização Baseada em Evidências Científicas.	127
Quadro 6 - Facetas da Apropriação da Escrita	154
Quadro 7 - Desenvolvimento da escrita conforme Ferreiro e Ehri.....	155
Quadro 8 - Desenvolvimento da escrita: Níveis de Ferreiro x Fases de Ehri.....	156
Quadro 9 - Paradigmas e Focos: Ferreiro x Ehri x Freinet x Soares.....	158
Quadro 10 - Limites da Mediação Científica e Implicações Pedagógicas	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População com 15 anos ou mais (em milhares).....	67
Gráfico 2 - Número de analfabetos e taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos e mais (1900 a 2000).....	80
Gráfico 3 - Distribuição de analfabetos da população brasileira de 15 anos ou mais por unidade da Federação – 2001	91
Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo de pessoas de 5 anos ou mais (2001 – 2015).....	92

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	18
1.1 Apresentação do Problema	19
1.2 Questões Orientadoras do Estudo	20
1.3 Objetivos Delineadores da Pesquisa	21
1.4 Quando a voz se faz texto: o método narrativo e o rompimento de paradigmas – a metodologia desse estudo	22
1.5 Do percurso teórico à escuta docente: a organização desta Dissertação	34
II – OS CAMINHOS E OS MOVIMENTOS QUE NOS COLOCAM DIANTE DO OBJETO DE PESQUISA	37
2.1 Escutar o vivido: a pesquisa como espaço de reconhecimento de si e do outro	37
2.2 Das inquietações do vivido às pesquisas acadêmicas: o Estado do Conhecimento como travessia	49
2.3 Diálogo com a produção acadêmica: quando o objeto se move e nos move	55
2.4 A produção científica e a alfabetização como campo de disputa: apontamentos do Estado do Conhecimento	64
III – PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA: INSERÇÃO E EMBATES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	67
3.1 Historicidade da alfabetização: perspectivas teórico-metodológicas em disputa – soluções que não interrogam suas causas	69
3.2 As raízes históricas da alfabetização no Brasil: do domínio jesuítico à estruturação de um sistema educacional elitista (1827-1890).....	71
3.3 A formação do cidadão republicano e o método analítico (1890-1920).....	75
3.4 A década de 1920 e o final da década de 1970: surgimento dos testes de maturidade e métodos mistos	77
3.5 Conflitos e Convergências: A Alfabetização entre Inovação, Tradição e Políticas (1980–2000).....	87
3.6 Sob a capa da esperança, o avanço do mercado: a Alfabetização e as/os alfabetizadoras/es entre 2000 e 2015.....	99
3.7 Quem roubou nossa coragem? – A alfabetização e as/os alfabetizadoras entre 2016 e 2024	103

IV – A ALFABETIZAÇÃO COMO ETAPA DE ENSINO, POLÍTICA PÚBLICA E LUGAR DE FALA: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DAS/OS PROFESSORAS/ES NO CONTEXTO DA SEMED MANAUS..... 106

4.1 A alfabetização em Manaus: “herança” de todo um contexto histórico-político-teórico-científico do país..... 106

4.2 Perspectiva teóricas em disputa: concepções de alfabetização ancorados nos paradigmas psicogenético e fonológico/fonêmico/neurocientífico – o dito, o não dito e o já dito..... 132

4.3 Diálogos possíveis? Aproximações entre Ferreiro e Ehri e os limites da mediação científica em tempos de padronização da alfabetização 153

V – POR ENTRE VOZES, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: O TOM, O SOM E A RESSONÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS 161

5.1 Manaus é sujeito dessas histórias – A “Manaus, de pele morena, de olhos negros, despida pro rio” 162

5.2 Escutas que se tornam compreensão: o tom, o som e a ressonância da alfabetização em escolas municipais de Manaus, à luz de Paul Ricoeur..... 164

5.3 O tempo do início: o tom de tornar-se alfabetizadora 166

5.4 O tempo da transição: o som da alfabetização entre as vozes que se multiplicam..... 182

5.5 O tempo da interpretação: as ressonâncias dos símbolos e sentidos da alfabetização 199

5.6 A alfabetização como campo de disputa..... 212

CONSIDERAÇÕES DAS NARRATIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA: MARCAS, SENTIDOS E MEMÓRIAS 217

REFERÊNCIAS..... 226

APÊNDICES 241

ANEXOS..... 306

I – INTRODUÇÃO

Está mais do que na hora [...] de oferecer à infância os trabalhos pelos quais ela sente sempre total atração; de esperar atividades das quais resultarão a adaptação ao meio, o assentamento essencial na vida, o elemento natural da ordem, o impulso motor primordial, a exacerbação do sentimento de potência que infunde ousadia, confiança, audácia, bom humor e alegria (Freinet, 1998, p.380).

[...] se **método** é *caminho* [...]em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem dos conhecimentos dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**. (Soares, 2016, p. 352. Grifos da autora)

Ao iniciar esse escrito com base em Freinet e Soares, assumimos uma concepção de alfabetização que permeou e orientou todo o itinerário de pesquisa desenvolvido por esse estudo. Trata-se de contribuir com o avanço do conhecimento junto às/aos trabalhadoras/es docentes atravessadas/os pelas políticas públicas educacionais, muitas vezes, impostas hierarquicamente. No caso desta pesquisa, a transição dos referenciais teóricos da política de alfabetização e sua incidência nos sujeitos nela envolvidos. Portanto, o estudo se dá no campo de disputa das concepções teóricas para o desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança. As duas principais concepções em disputa são: a psicogenética de Emília Ferreiro e a “Ciência da leitura”, na perspectiva fonológica/neurocientífica de Linnea Ehri.

Compreende-se a necessidade de conhecer as políticas públicas e sua implementação não apenas por meio de dados assépticos, mas a partir do modo como os sujeitos diretamente implicados por essas políticas, a saber, as/os professoras/es alfabetizadoras/es, as sentem, assumem e ressignificam (ou não) em seu trabalho.

Ouvir suas vozes, reconhecer seus rostos, afirmar sua humanidade é parte do compromisso desta investigação. Esse compromisso se insere na linha de pesquisa que orienta este estudo, a qual compreende que o desenvolvimento humano, especialmente na Região Amazônica, exige a escuta sensível dos sujeitos implicados nos processos educativos. Assim, o diálogo com a linha de pesquisa ocorre ao longo de todo o trabalho, sustentando a defesa de que as políticas públicas e suas intervenções pedagógicas só podem produzir sentidos emancipatórios se respeitarem e incorporarem as especificidades culturais e sociais da Amazônia, considerando a interculturalidade nas práticas educacionais, especialmente quando se trata do direito a ler e a escrever.

Como toda pesquisa tem uma dimensão ontológica que incide sob as escolhas teórico-metodológicas das temáticas abordadas, acrescenta-se que a pesquisadora é pedagoga docente desde 2006 e servidora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED Manaus), onde desenvolveu inicialmente seu trabalho na secretaria no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (de 2018 a 2020) e, posteriormente, no assessoramento pedagógico da rede nos Anos Iniciais (de 2021 a 2023). Essa última experiência a levou a procurar entender o processo de alteração do referencial teórico do acompanhamento da Alfabetização na rede SEMED Manaus, assim como compreender os desafios, os limites, as possibilidades pedagógicas e os sentidos da transição do referencial teórico, a partir da concepção das/os professoras/es alfabetizadoras/es dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também servidores da SEMED Manaus.

1.1 Apresentação do Problema

Diante disso, buscou-se responder à seguinte questão: Como professoras/es alfabetizadoras/es dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Manaus constroem sentidos sobre a alfabetização, a partir da transição do referencial teórico de Emília Ferreira para a Linnea Ehri, em meio às disputas institucionais e políticas que atravessam esse campo? Assim, fez-se necessário compreender as implicações dessa mudança e a conjuntura política que lhe dá sustentação.

Um debate sobre as potencialidades das evidências científicas¹ utilizadas para justificar essa transição é descrito nos dispositivos normativos (Currículo Escolar Municipal e Política Municipal de Alfabetização). Contudo, esses documentos não registram os desafios e sentidos atribuídos pelas/os professoras/es alfabetizadoras/es da SEMED Manaus.

A literatura sobre o trabalho docente, como discutem Pimenta (2005) e Tardif (2014), destaca que docentes não são sujeitos passivos das políticas, mas atores que interpretam, negociam e ressignificam as orientações educacionais. Assim, não se trata de investigar a implementação das políticas em si, mas de compreender como as/os professoras/es atribuem

¹ A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, fundamenta-se na ideia de que a alfabetização deve ser orientada por evidências científicas, especialmente aquelas provenientes da ciência cognitiva da leitura e das contribuições da neurociência para o ensino explícito das habilidades de leitura e escrita. Nessa perspectiva, Maluf (2013) destaca que tais estudos mostram a complexidade dos processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e indicam que determinadas estratégias pedagógicas se ajustam melhor à organização cerebral e às condições culturais nas quais as crianças se desenvolvem. Destaca-se que os termos “evidências científicas” e “Ciências da leitura” são adotados para justificar a utilização do novo referencial teórico.

sentido às orientações que delas derivam, produzindo apropriações e tensões que esta pesquisa busca interpretar.

Em face desse cenário, este estudo buscou investigar as implicações pedagógicas dessa transição teórico-metodológica, analisando como as/os professoras/es alfabetizadoras/es vivenciam e percebem essa mudança, considerando as nuances que isso impõe. Embora existam estudos que analisaram os paradigmas psicogenético, fonológico e a alfabetização baseada em evidências científicas (Soares, 2016; Maluf; Cardoso-Martins, 2013), ainda há poucas pesquisas que investiguem essa transição do ponto de vista das/os docentes, especialmente no contexto amazônico.

O estudo apoia-se em uma abordagem biográfico-narrativa (Aguirre; Porta, 2020; Bauer; Gaskell, 2008; E. Souza, 2020; Delory-Momberger, 2014), que possibilita compreender as vozes, experiências e sentidos atribuídos pelas/os professoras/es à sua prática cotidiana. Parte-se do reconhecimento de que as/os docentes são sujeitas/os ativas/os, portadoras/es de saberes profissionais e construtoras/es de práticas fundamentadas em suas trajetórias, e não meros executores/as das políticas educacionais (Tardif, 2014; Larrosa, 2014). Nesse percurso, a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur (1978) constitui-se como caminho teórico-metodológico que orienta a interpretação do dito e do não-dito, permitindo apreender os sentidos que emergem das narrativas.

Busca-se contribuir não com uma análise da implementação das políticas, mas com o debate acerca de como suas orientações são interpretadas, incorporadas e tensionadas no cotidiano escolar, evidenciando as (des)continuidades e disputas que acompanham cada novo referencial teórico. A partir dessa perspectiva, compreender as narrativas docentes significa reconhecer que as políticas ganham densidade quando atravessam biografias, histórias profissionais e práticas concretas, o que amplia a leitura sobre o modo como tais políticas se materializam no real da escola, para além dos documentos oficiais.

1.2 Questões Orientadoras do Estudo

Considerando que a alfabetização se configura como um campo de disputas teóricas, políticas e históricas, este estudo busca compreender como tais concepções se materializam nas políticas públicas e se reconfiguram no cotidiano da escola. Partindo da abordagem biográfico-narrativa, reconhece-se que essas disputas ganham densidade quando atravessam as experiências e os saberes das/os docentes, que interpretam, incorporam ou tensionam as orientações oficiais a partir de suas trajetórias profissionais.

Nesse processo, a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur orienta a interpretação das narrativas, permitindo compreender de que modo os sentidos atribuídos à alfabetização se constituem no entrelaçamento entre história pessoal, trabalho docente e políticas educacionais.

Nessa direção, interessa analisar como essas diferentes concepções se expressam em contextos específicos, como o da cidade de Manaus, e de que modo são mobilizadas na formação de professoras/es e no trabalho pedagógico diário. Com base nesses elementos, o estudo orienta-se por três questões centrais:

1. Como se constituíram, no Brasil, as diferentes perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização em disputa e de que modo sua historicidade e presença nas políticas públicas se expressam em recortes locais, como o de Manaus?

2. Que concepções de alfabetização podem ser identificadas na política de formação de professoras/es alfabetizadoras/es (1º ao 3º ano) da SEMED Manaus, no período de 2014 a 2024, e como essas concepções refletem disputas mais amplas do campo educacional?

3. Que sentidos as/os docentes atribuíram à mudança nas bases teóricas da alfabetização introduzida pela PNA e pela Resolução nº 284/CME/2021, e de que modo essa recepção incidiu em seu trabalho pedagógico?

1.3 Objetivos Delineadores da Pesquisa

Desenhamos como objetivo geral da pesquisa: compreender os impactos da transição teórica da Psicogênese para as “Ciências da leitura” no cotidiano pedagógico, considerando a recepção/adaptação/resistência das/os educadoras/es ao novo referencial.

Especificamente, estimou-se: identificar e contextualizar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização em disputa, considerando sua constituição social, histórica e cultural, bem como sua presença nas políticas públicas educacionais brasileiras; analisar a política de formação de professores para a alfabetização (1º ao 3º ano) estabelecida pela SEMED Manaus, no período entre 2014-2024, abstraindo as concepções em disputa; investigar de que modo os professores receberam e compreenderam a mudança nas bases teóricas da alfabetização oriunda das políticas públicas PNA e Resolução 284/CME/2021, e em que medida o seu trabalho foi implicado por esse processo.

1.4 Quando a voz se faz texto: o método narrativo e o rompimento de paradigmas – a metodologia desse estudo

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 1994, p. 44, grifos do autor)

Esta subseção se abre com as palavras de Paulo Freire para marcar o tom de escuta e de movimento que a pesquisa narrativa exige. Ao transformar a voz em texto, não se pretende fixar o vivido, mas colocá-lo em diálogo com o mundo: um mundo pronunciado que interpela e transforma tanto os sujeitos da narrativa quanto quem a escuta. É nesse gesto de pronunciar, interpretar e re-pronunciar que a experiência se torna conhecimento, e a pesquisa, uma prática humanizadora. Falar do método narrativo é falar da palavra como gesto inaugural de existência. Ao escolher este caminho, assumimos que a pesquisa não pode se nutrir de silêncios impostos nem de palavras vazias: é preciso escutar o que, dito em sua inteireza, carrega mundo, experiência e transformação.

A narrativa, nesse sentido, é o modo como os sujeitos se pronunciam e, ao fazê-lo, problematizam sua existência, interpelam o mundo e se reconhecem como parte dele. Com Freire, compreendemos que esse dizer não é mero relato, mas uma prática de liberdade e um movimento que convoca ao diálogo. O estudo que aqui se constrói é, assim, menos um fechamento e mais um novo pronunciar: a voz dos sujeitos se fazendo palavra escrita, sem perder sua densidade humana e política...porque, na palavra, habita também a subjetividade que pensa, sente e transforma.

1.4.1 O método narrativo como escolha ética, teórica e política

Narrar é dar forma ao vivido e construir sentidos. De acordo com Delory-Momberger (2014) as histórias de vida permitem compreender como a identidade dos sujeitos constroem suas próprias histórias ao longo do tempo, por meio de suas experiências e narrativas, onde a pesquisa biográfica-narrativa valoriza a experiência pessoal como fonte privilegiada de conhecimento. Segundo Delory-Momberger (2011), as narrativas de vida estão sempre vinculadas aos contextos socio-históricos e sociopolíticos em que são produzidas, cumprindo funções sociais e políticas específicas. Por isso, não é possível analisá-las de forma isolada das condições que moldam tanto sua elaboração quanto sua recepção.

Como adverte Delory-Momberger, as narrativas de vida não são neutras nem livres do mundo em que surgem; são expressões de sujeitos situados em tempos, espaços, relações de poder, disputas simbólicas e políticas de produção de verdade. Narrar é um ato contextualizado: o que se conta, como se conta e o que se silencia está profundamente vinculado ao momento histórico, às estruturas sociais e aos marcos culturais que atravessam quem narra.

Dessa forma, as narrativas podem refletir normas, valores e disputas vigentes, ao mesmo tempo em que podem reproduzir ou resistir a elas, funcionando como formas de legitimar ou questionar saberes e verdades impostas.

Aos que se propõem a escutar, Delory-Momberger faz um alerta importante: o risco de tratar a narrativa como algo “puro”, desvinculado das condições materiais, históricas e institucionais que a moldam. Interpretar uma narrativa exige, portanto, considerar quem fala, de onde fala e para quem fala, assim como reconhecer que toda narrativa carrega as marcas do social, os rastros dos silenciamentos e múltiplas camadas de sentido.

A narrativa também surge como emergência de existência:

A corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se então no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazem sua própria história (Delory-Momberger, 2011, p. 47)

A própria emergência da corrente das histórias de vida em formação, segundo a autora, está profundamente relacionada ao contexto social contemporâneo, em que os indivíduos enfrentam cada vez mais dificuldade de se reconhecer nas histórias coletivas. Em meio à fragilização de projetos sociais comuns, os sujeitos são remetidos a si mesmos, convocados a criar suas próprias referências e a produzir sentidos para a própria existência, para a sua identidade. Mas, como fazer isso?

Murillo-Arango (2019) nos traz uma importante reflexão sobre esse retorno a si. Ao pensar esse retorno a si mesmo, o autor retoma o conceito do que é a identidade: é um processo sustentado ao longo de uma vida. Sobre isso, convoca-nos a pensar sobre os tempos de culturas humanas quando não havia tecnologia para transmitir às futuras gerações as aprendizagens de um tempo presente. Um destaque para o surgimento da linguagem, e com ela, a narrativa do vivido e do sentido.

De fato, a linguagem permitiu ao homem avanços significativos na transmissão de seus saberes, favorecidos pela oralidade e pela escrita, entrelaçando assim a sua composição de identidade (Murillo-Arango, 2019). Todavia, em tempos modernos, o individualismo reforçado pelo mercado, coloca em perigo as próprias impressões humanas sobre o que é ser gente, o que Delory-Momberger (2011) já instigava sobre o reconhecer-se no coletivo. Conforme o autor:

Um estudo genealógico da noção de identidade deve se inspirar no princípio de que o problema da subjetivação não é, propriamente, um problema filosófico, mas histórico — da mesma forma que outros objetos são analisados pela história social ou pela história política. Trata-se, portanto, de um problema histórico também porque o sujeito, tal como é abordado pelos filósofos, é ele mesmo um objeto que se transforma ao longo da história. (Murillo-Arango, 2019, p.73, tradução nossa)

Essa versão deixa claro que a subjetivação e a identidade são influenciadas por contextos históricos específicos e que uma análise filosófica sobre esses temas deve levar em conta essas variações históricas. Com isso, um estudo genealógico da noção de identidade deve basear-se no princípio de que o problema da subjetivação não é essencialmente filosófico, mas histórico. Assim como outros objetos de estudo na história social ou política, a identidade varia ao longo do tempo. Murillo-Arango (2019) destaca que a análise dos filósofos sobre este tema também deve ser entendida como um objeto histórico, sujeito às transformações e contextos específicos de cada época.

E. Souza (2020) revela a relação entre a narrativa e a identidade pessoal, sugerindo que o modo como contamos nossas histórias está intimamente ligado à nossa identidade, pois somos moldados pelas experiências que vivemos e lembramos, confirmando o que Murillo-Arango (2019) já inscrevera. Os modos de textura citados por E. Souza (2020), se refere à maneira como essas experiências são tecidas na narrativa pessoal, influenciando não apenas como vemos a nós mesmos, mas também como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Assim, ao tratar a narrativa como uma forma de arqueologia das experiências humanas, socializa os modos de textura ao compartilhar as experiências e reflexões, apoiadas na pesquisa narrativa (que o autor intitula como autobiográfica e epistêmica-política).

É importante citar que E. Souza tem uma trajetória profícua e pioneira com respeito à pesquisa narrativa no Brasil, desde a defesa de sua tese em 2004. Na obra que elegemos para esse estudo, publicada em 2020, E. Souza, inspirado na noção de acontecimento (Badiou, 2006) e ancorado na noção de evento (Foucault, 2008), evidencia as marcas de estar no mundo e incorporações de outras formas de viver, de resistir e de enfrentar como possibilitadores do discurso, como emergência da análise que manifesta aspectos importantes sobre a forma como as ideias são construídas e comunicadas em determinado contexto, bem como sobre os fatores que influenciam essa construção.

A noção de discurso, enquanto acontecimento, está relacionada aos sentidos e significados de suas produções, às formas como narramos experiências a partir dos acontecimentos vividos no campo do “mundo da vida” (Husserl, 1996). Nesse sentido, a noção de arqueologia do acontecimento (Foucault, 2008) me auxilia a dialogar com experiências, discursos, práticas, práticas discursivas e com os diversos modos pelos quais tecemos uma rede colaborativa no campo da pesquisa (auto)biográfica, tanto no

contexto educacional brasileiro quanto internacional. (E.Souza, 2020, p.18, tradução nossa)

O autor destaca a importância da noção de discurso como um evento ou acontecimento que está intrinsecamente ligado aos sentidos e significados que produzimos por meio das nossas narrativas e experiências vividas. A referência a Husserl indica a ideia de que nossas experiências são narradas e interpretadas com base nos acontecimentos que vivenciamos no mundo ao nosso redor, partindo das nossas sensações e conclusões das observações². Além disso, ao mencionar a noção de “arqueologia do acontecimento” de Foucault, sugere que a análise das narrativas e dos discursos pode revelar camadas mais profundas de significado e sentido, semelhante ao trabalho de um arqueólogo que escava para encontrar vestígios do passado; ao encontrá-lo, tece um caminho epistemológico para dar voz aos vestígios e localizá-los nos tempos, nos modos e na configuração de sociedade que estavam inseridos. Essa abordagem permite ao pesquisador dialogar com as experiências, discursos e práticas discursivas, bem como compreender as diversas formas como construímos conhecimento colaborativamente no contexto da pesquisa narrativa na área educacional, tanto no Brasil quanto internacionalmente.

Diante dessa problemática, E. Souza (2020) também destaca a importância de pensar os movimentos políticos recentes no Brasil, uma importância também dissertada nesse estudo. Para ele, perpassar por todo cenário da representatividade política, desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff até a eleição de Jair Bolsonaro, em suas palavras, “a crise política e o golpe de Estado, enquanto acontecimentos políticos que presenciamos, são compreendidos como uma crise política e como uma ameaça que, metaforicamente, carrega a ideia de uma democracia adoecida”³, o que nos remete ao raciocínio da fragilidade dos grupos sociais que vivem no Brasil ao inferir sobre sua própria condição em relação às políticas estatais, o que Delory-Momberger (2011) também já antecipava como a ausência de se reconhecer nesses movimentos. Essa fragilidade, se percebeu também na recorrente menção à “evidência científica” como justificativa para a adoção de determinadas abordagens de alfabetização, revelando uma concepção de ciência fortemente ancorada no paradigma positivista⁴.

E. Souza (2020) parte em defesa desse modo de pesquisa como forma de resistência, mesmo que em luto, para existência:

² Uma reflexão também feita por Ricoeur (1978) no qual nos debruçaremos na etapa hermenêutica desse estudo.

³ Tradução nossa.

⁴ Revista Brasileira de Alfabetização - ABalf - edição especial, 2019.

Discutir a pesquisa (auto)biográfica envolve refletir sobre as formas pelas quais o singular e o plural — ou mesmo o individual e o coletivo — se inserem em um cenário político. Nessa articulação, tais dimensões tornam-se fundamentais para compreender os desafios que enfrentamos ao lutar (inclusive no luto) em defesa da memória e da cultura brasileiras, das histórias das diversas instituições e das experiências dos diferentes sujeitos, por estarem ancoradas em processos civilizatórios que carregam a diversidade constitutiva do povo brasileiro (E. Souza, 2020, p.20, tradução nossa)

Ainda nesse estudo, E. Souza (2020) sugere que o movimento biográfico (no sentido de contar suas histórias) não busca invadir a vida humana, mas está fundamentado em princípios éticos, visando proteger a vida. Esse movimento oferece oportunidades para compartilhar e socializar como as pessoas vivem, se desenvolvem, aprendem, lidam com conflitos e buscam soluções para superar os desafios da vida diante dos processos de inclusão e exclusão social, evitando assim, como afirma Murillo-Arango (2019), o renascimento da biografia na fase de transição da governabilidade (privilegiados *versus* meritocracia), exprimindo a exaltação da figura heroica do indivíduo entre a multidão.

A aparência de um “sujeito soberano na tomada de decisão” confronta-se com a instabilidade e com o individualismo característico do período moderno, marcado pela lógica de pensar em si por si, já não pelo bem coletivo, mas pela necessidade de responder às exigências da ordem social contemporânea. Nesse cenário, ganha força o projeto-indivíduo, sustentado pela ideologia da autorrealização, que se converte em um individualismo normativo: já não causa estranhamento a busca de cada um por “seu lugar ao sol”. Entretanto, a centralidade desse eu que se narra apenas a partir de si, sem considerar a presença do outro, produz um apagamento preocupante: uma perda do lugar do outro em nossa própria história. Para Larrosa (2015), esse movimento compromete a linguagem, tornando-a empobrecida e, muitas vezes, impronunciável.

A perda da reflexão sobre a vida e, num empobrecimento do processo de autoconstrução, o indivíduo vai desvencilhando da sua identidade humanizada para tornar-se uma coisa material e concreta: coisificar-se. Ele próprio se torna um bem trocável e a sua identidade está na máxima de tornar-se valioso; e o seu valor, no que sabe, no serviço que presta, pela capacidade de decidir, programado para confiar no seu puro poder subjetivo, pois “preparou-se” para isso. Esse indivíduo, agora sitiado e um sujeito de mérito, terá a inscrição no sistema no tocante à quão boa é a sua história de superação. O sucesso e o fracasso é um problema exclusivamente dele (Murillo-Arango, 2019).

E. Souza (2020) nos convida ao resgate do humano humanizado, que é protagonista de sua história, não nos moldes mercadológicos, mas por imperativo existencial de uma realidade que se impõe, principalmente no campo educacional, particularmente, com as/os professoras/es.

Esse resgate também é alvo dos estudos de Aguirre e Porta (2020), particularmente quanto às políticas públicas educacionais e os rostos que elas carregam. Esses rostos, na visão dos autores, partem de como os projetos e programas para professoras/es conceberão sua abordagem teórica e epistemológica; isso porque, pensar neles, requer muito mais que estudos centrados em jurisdição institucional, legislação específica e análise documental de regulamentos. Pensar esses programas e projetos convoca uma análise para além do que se pensa em políticas públicas, mas para quem se pensa e como se sentem ao gerir essas políticas, um mergulho no mistério dessa tradução:

Adentrar-se no mistério da tradução das políticas em seus múltiplos níveis de ação [...] exige, por parte do pesquisador social, recuperar as vozes e os rostos daqueles atores que participam do devir de cada política e habitar, assim, os sentidos e significados que eles lhe atribuem a partir de suas próprias experiências biográficas e profissionais (Aguirre, 2021, p. 279-280, tradução nossa).

Recuperar as vozes e os rostos dos autores que participarão destes movimentos no futuro é o que o autor vai chamar de caminho alternativo e poderoso (Aguirre, 2021), pois, a análise, reconstrução e reinterpretação das políticas públicas de formação através da dimensão biográfica-narrativa, é o escape diante das pesquisas comumente realizadas e que não dão conta da essência que se deseja extrair desse momento.

Privilegiando a voz do sujeito, cuja narrativa é o resultado do que se reflete nos documentos, as realidades locais concretas a partir das próprias biografias dos atores, permitindo que as políticas sejam interpretadas. Como parte dessa interpretação, o enquadramento e a tensão da implementação ganham as palavras carregadas de efeitos emocionais de quem estava ativo no processo, não como receptor somente, mas como agente, uma face que também nos propomos a compreender nesse estudo.

Aguirre (2021) destaca que, diante do alocamento do pesquisador em tamanha dimensão de complexidade, o autor infere sobre o exercício de hermenêutica⁵, que consiste nessa extração aprofundada dos sentidos que se desejam imprimir:

Isso significa que a análise parte dos documentos e normativas oficiais, recorre posteriormente às vozes dos protagonistas e às suas experiências biográficas, para então retornar aos documentos, atentando às tensões, rupturas e continuidades que cada projeto de política pública assume em seus diversos níveis de tradução (Aguirre, 2021, p. 280, tradução nossa).

⁵ Jonathan Aguirre (2021) propõe um gesto analítico que se constrói em espiral: parte dos documentos e normativas oficiais, aproxima-se das vozes dos protagonistas e suas experiências biográficas, para então retornar aos documentos, já com o olhar atravessado pela escuta. Nesse retorno, é possível perceber as tensões, rupturas e continuidades que marcam os diferentes níveis de tradução das políticas públicas, evidenciando o que se transforma (ou não) quando os discursos encontram os sujeitos. Essa proposta sustenta a perspectiva de que a narrativa não é um apêndice da análise, mas seu próprio centro, capaz de deslocar os sentidos já estabilizados nos textos oficiais. Narrar, nesse caso, é também interpretar o mundo e, ao fazê-lo, reposicionar-se nele.

O diálogo entre dimensões, tensões, rupturas e (des)continuidades, antes expressas apenas em reportagens e documentos, ganha, na pesquisa, o espaço acadêmico da reflexão, colocando rostos humanos de cada política no centro da análise (Aguirre, 2021). Nesse processo, o caminho da pesquisa biográfico-narrativa possibilita interpretar as experiências humanas a partir dos efeitos que as políticas públicas provocam nas biografias profissionais e pessoais dos sujeitos.

A imersão hermenêutica proposta por Aguirre consiste em um exercício de mergulho nas próprias histórias, permitindo que os sujeitos se vejam nos desdobramentos dos documentos, leis e regulamentos “pensados para eles”. Trata-se de uma análise que desloca o foco da mera implementação e dos resultados esperados, para assumir a narrativa como estudo interpretativo, capaz de responder se, naquele tempo e contexto, as regulamentações conseguiram, de fato, escutar as vozes que historicamente foram silenciadas.

Ao compreender que as políticas públicas produzem efeitos concretos nas vidas e identidades profissionais dos sujeitos, a pesquisa biográfico-narrativa, tal como propõe Aguirre, desloca o foco da norma para a experiência, da prescrição para a escuta. Esse gesto exige uma escuta atenta, ética e encarnada, como propõe Porta (2020), quando defende que as narrativas carregam marcas do vivido, da memória e da dor, sendo sempre atravessadas por ausências, silêncios e modos próprios de linguagem.

Para Porta (2020), a narrativa é muito mais que relato: é um acontecimento hermenêutico, pois exige escuta sensível e interrogação recíproca entre quem narra e quem acolhe. É nesse movimento que se constrói uma compreensão que não reduz a experiência a um dado, mas a reconhece como expressão de um sujeito em processo de significação.

Essa concepção de narrativa como lugar de sentido nos aproxima da simbólica de Paul Ricoeur (1978), que busca compreender o que é vivido por meio do que é dito. Essa aproximação, inclusive, é expressa em uma publicação de Porta e Flores (2017). Interpretar, nesse horizonte, é aproximar-se da experiência não de forma imediata, mas por meio dos signos, das palavras, das imagens e dos gestos que a tornam compartilhável. A experiência só se torna comunicável porque é simbolizada, e é nesse entrelaçamento entre o vivido e o dito que se desenha a escuta interpretativa que fundamenta este estudo.

As contribuições de Delory-Momberger, Murillo-Arango, E. Souza, Aguirre e Porta evidenciam que narrar não é apenas recordar ou descrever fatos, mas uma forma de existir, interpretar e intervir no mundo. Em suas obras, identificam-se ecos dos três eixos da simbólica de Paul Ricoeur: o eixo fenomenológico, que busca compreender o vivido a partir da linguagem que o expressa; o eixo hermenêutico, que se realiza no processo interpretativo, atravessado por

silêncios, contextos e intencionalidades; e o eixo filosófico, que interpela a narrativa como gesto ético e político de atribuição de sentido. Esses três movimentos se entrelaçam nas narrativas como modos de tornar a experiência compreensível, relacional e transformadora. É nesse horizonte que o pensamento de Ricoeur se insere nesta pesquisa: como base para interpretar as narrativas não apenas como relatos, mas como manifestações simbólicas de uma existência em constante devir.

1.4.2 As entrevistas narrativas como prática do método

Diante de um robusto conhecimento empenhado pelos autores doravante citados, compreende-se que as entrevistas narrativas se inserem na prática do método, não como um instrumento de coleta, mas um momento de escuta ativa e co-construção de saber.

Assumindo as frentes aos quais os autores se dispuseram, as contribuições de Delory-Momberger, Murilo-Arango e E. Souza são fundamentais para compreender a narrativa como ato simbólico, ético e formativo; todavia, seus escritos não oferecem um roteiro específico para a construção da entrevista narrativa, embora apresente possibilidades. Do mesmo modo, autores como Porta e Aguirre, embora se apoiem na entrevista em profundidade de Taylor e Bogdan (2007), também a reelaboram a partir de uma escuta sensível e ética.

Diante disso, a opção metodológica por Jovchelovich e Bauer (2008) se deu pela clareza com que os autores organizam as fases da entrevista narrativa, respeitando a autonomia do narrador, acolhendo a complexidade das memórias e valorizando os silêncios, as hesitações e as subjetividades que emergem no ato de narrar – como, de certa forma, propõem os autores que nos apresentaram a pesquisa narrativa. Seu aporte permitiu estruturar a escuta sem condicioná-la a um roteiro fechado, possibilitando que as entrevistas fossem vividas como encontros, e não como simples coleta de dados; os participantes, co-autores desse percurso.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), a Entrevista Narrativa (EN) não visa elaboração de um questionário a ser aplicado durante a entrevista, nem têm a finalidade de determinar o que o informante deve responder, mas ocupa-se de organizar a elaboração dos passos a serem adotados para a execução da entrevista, visando alcançar os objetivos e evitar ou minimizar a interferência do pesquisador nos relatos da/o entrevistada/o. Sendo assim, para a imersão no mundo das histórias das vidas das/os professoras/es alfabetizadores/as participantes de nossa pesquisa, seguimos as orientações dos autores, que são: a) preparação; b) iniciação; c) narração central; d) fase de perguntas; e) fase conclusiva.

a) Preparação: Conhecimento do contexto local das/os participantes, iniciando aproximação. Vencida a etapa de aproximação e após aceite da/o potencial participante, reservou-se um lugar e ajustou-se os horários para a entrevista narrativa. Para essa etapa foram indispensáveis os critérios de inclusão e exclusão, de maneira que as/os participantes pudessem alinhar-se aos propósitos do estudo.

b) Iniciação: No local e horário previamente agendado, fez-se uma breve explicação da proposta de pesquisa e seu contexto de realização, seguindo para a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando-lhes todos os pontos, incluindo os riscos, benefícios e a garantia de confidencialidade. Depois disso, explicou-se os procedimentos da EM. O tópico para narração foi a pergunta: “Você pode me contar um pouco sobre a sua trajetória como alfabetizadora? Gostaria de ouvir sobre os principais desafios e conquistas ao longo do caminho, o que te encanta nesse processo de ensinar a ler e escrever, e como você viveu o momento de transição entre diferentes referenciais teóricos que orientam essa prática.”

c) Narração central: esse é o momento quando a EN é iniciada, solicitando a autorização para gravar a voz, e as/os participantes contam suas histórias. Nessa etapa não houve registro de imagem, apenas da voz. Durante a narração, não foi realizada qualquer tipo de interrupção. É proposta da EN que o pesquisador esteja atento aos relatos, de maneira que as/os participantes notem o total interesse pela história que contam. Após a indicação pela/o participante de que a narração está encerrada, será perguntado: “Existe algo que você gostaria de acrescentar?”

d) Fase de Perguntas: Nessa etapa, realizamos perguntas utilizando exclusivamente a linguagem da/o participante, com o objetivo de complementar ou esclarecer lacunas percebidas durante a narração anterior, alinhando-se aos objetivos da pesquisa. Não houve roteiro prévio; as questões surgiram da própria narrativa, traduzindo os interesses do pesquisador em perguntas iminentes. Elas tiveram caráter exploratório e respeitaram a linguagem e os acontecimentos relatados, sem questionar opiniões, atitudes ou causas.

e) Fase Conclusiva: Após a fase de perguntas, desligamos o gravador de voz e agradecemos às/aos participantes. Acrescenta-se que foram realizadas algumas anotações para auxiliar na compreensão do contexto de trabalho delas/es. A fase conclusiva também é a fase do período de transcrição das entrevistas e de envio às/aos participantes para aceite ou recusa de trechos e/ou de partes que, por alguma razão, não desejem que possam ser evidenciados na pesquisa.

Conforme exposto, ao seguir as etapas de Jovchelovitch e Bauer (2008), nos vimos contemplados com a Entrevista Narrativa em sua abordagem.

1.4.3 Trajetórias que se fazem palavra: quem são as que narram?

Este é o momento em que as vozes ganham nome, tempo e lugar. As narrativas que serão apresentadas nesse estudo não surgem do acaso, mas de trajetórias vividas no chão da escola pública municipal de Manaus, atravessadas por políticas, afetos, desafios e escolhas formativas. O encontro com essas seis professoras da rede municipal, que neste estudo representam uma pequena amostra de percepções na grande rede que é a SEMED Manaus, ocorreu a partir de critérios que consideraram a escuta qualificada de suas experiências e o modo como elas expressam, em suas falas, as tensões e reinvenções do trabalho docente na alfabetização.

Apresento quem são as narradoras da pesquisa: sua formação, tempo de atuação e os caminhos que as colocaram em diálogo com este estudo. Por razões éticas, o nome das escolas em que estão lotadas será preservado, assim como outros dados que possam comprometer seu anonimato. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob o Parecer nº 7.631.736 e CAAE nº 88785925.3.0000.5020 e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus⁶, garantindo que este processo se constitua como escuta responsável, com consentimento e respeito às singularidades de cada trajetória. A seguir, elaboramos um quadro que apresenta nossas narradoras⁷:

Quadro 1 - Quem são nossas narradoras

Narradoras	Naturalidade	Formação	Tempo de atuação	Carga horária de trabalho semanal
Professora Ma	Careiro - Am	Magistério; História.	Desde 2000	20h em turma regular; 20h em sala de recurso.
Professora Na	Manaus - Am	Magistério; Pedagogia.	Desde 1982	40h em turma regular;
Professora Us	Manaus - Am	Magistério; Letras L. Portuguesa.	Desde 1983	40h em turma regular;
Professora Alfa	Tabatinga - Am	Magistério; Bacharel em Engenharia florestal; Pedagogia.	Desde 2005	40h em turma regular;

⁶ As autorizações constam nos Anexos 6 e 7.

⁷ A partir desse momento assumimos a escrita no feminino pois todas as narradoras são professoras. O momento em que o masculino se apresenta é da própria narrativa, mantendo a ética do dito.

Professora Beti	Manaus - Am	Técnica em edificações; Pedagogia.	Desde 2008	40h em turma regular;
Professora Zação	Parintins - Am	Magistério; Pedagogia.	Desde 1999	20h em turma regular;

Fonte: Elaboração própria, 2025.

As narradoras deste estudo são professoras efetivas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, com mais de dez anos de atuação na rede pública. A escolha por participantes com esse tempo de serviço se deu pela intenção de captar vivências atravessadas pelos diferentes momentos de transição das políticas de alfabetização no município, particularmente, a transição de 2021. Optamos por ouvir professoras da rede municipal (e não da rede estadual) em consonância com a nossa própria trajetória formativa e profissional: foi na SEMED Manaus que iniciamos nossa caminhada na docência em escolas públicas. Essa escolha carrega, portanto, uma dimensão ética e afetiva, que entrelaça o campo da pesquisa ao chão de onde falamos. Cabe esclarecer ainda que nenhuma das participantes possui vínculo com a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM).

As narrativas que compõem este estudo emergem da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, território profundamente marcado por atravessamentos históricos, políticos, sociais e culturais. Manaus é mais que pano de fundo: é sujeito também dessas histórias, pois pulsa nas palavras das professoras que vivem e trabalham entre seus igarapés, ruas e escolas.

Também é uma cidade amazônica que abriga contradições profundas entre modernidade e abandono, centro urbano e periferia sociopolítica do país, um abrigo que sente e se coloca nas escolas e nas comunidades onde atuam essas professoras. Como lembra Guedelha (2021) em seu poema “Paixão Cega”⁸, parafraseamo-nos dele para pensar a educação na cidade de Manaus como reconhecimento do entrelaçamento entre o chão, os corpos e os tempos: Manaus não é apenas cenário, mas memória viva, território que inscreve marcas na experiência docente. As histórias aqui escutadas se inscrevem nesse chão múltiplo: são atravessadas por desigualdades históricas, por políticas que se impõem de fora para dentro, e por uma resistência cotidiana que se sustenta na relação com os estudantes, com os saberes locais e com a própria cidade.

Nesse espaço geográfico e existencial, tecem-se experiências educativas tensionadas por desigualdades estruturais, disputas curriculares e políticas de responsabilização que

⁸ O poema encontra-se na seção final deste estudo.

frequentemente invisibilizam os contextos locais. Ao escutar essas narrativas, assumimos, com Freire (1996), a ética do pertencimento: compreender que ensinar e pesquisar requerem compromisso com o lugar concreto de onde se fala e onde se luta, reconhecendo as professoras como sujeitos que resistem e recriam o cotidiano escolar, mesmo quando o mundo insiste em negá-las.

Compreender que, como intervenção no mundo “sou professora a favor da esperança que me anima apesar de tudo” (Freire, 1996, p. 103, *acréscimo nosso*). Ao narrar, essas professoras revelam não só suas práticas, mas também o território que as forma e as desafia. E é nessa escuta que se desenha a potência ética e política da pesquisa.

1.4.4 Interpretando o narrado: abordagem hermenêutica à luz de Paul Ricoeur

A interpretação das narrativas neste estudo será orientada pela hermenêutica crítica de Paul Ricoeur, especialmente conforme o percurso proposto em *O conflito das interpretações* (1978). Inspirada pela simbólica ricoeuriana, a análise será conduzida em três etapas: fenomenológica, hermenêutica e filosófica.

Na primeira etapa, busca-se uma escuta sensível e ética das narrativas, acolhendo o dito em sua forma original e permitindo que os símbolos, metáforas e imagens revelem seus próprios enigmas. Em seguida, percorre-se a via hermenêutica, quando se busca compreender os sentidos que se ocultam por trás do literal, sem reduzi-los, mas respeitando sua ambiguidade e profundidade. Por fim, a etapa filosófica representa um movimento de autocompreensão: ao interpretar os textos, o pesquisador também se deixa interpelar por eles, assumindo o símbolo como fonte de pensamento e de produção de sentido.

Esse itinerário interpretativo compreende a narrativa como texto simbólico, aberto à polissemia, e exige do pesquisador um posicionamento ético, estético e epistemológico, capaz de transformar a escuta em gesto de cuidado e a análise em espaço de reflexão compartilhada.

Tendo definido a metodologia da pesquisa, passou-se à análise das concepções e práticas em disputa no campo da alfabetização. A escolha desse caminho metodológico possibilitou que as vozes das/os professoras/es alfabetizadoras/es fossem ouvidas em sua própria linguagem, revelando não apenas experiências cotidianas, mas também os sentidos que atribuem à sua prática e à história da alfabetização.

Estima-se compreender a necessidade de pensar esses tensionamentos pela ótica amazônica, particularmente em Manaus, capital do estado do Amazonas, uma metrópole engendradora no coração da Amazônia. É nesse chão, onde se entrelaçam histórias, vozes e

disputas, que esta dissertação encontra seu lugar. Para que o leitor acompanhe esse percurso, apresenta-se a seguir a forma como o trabalho foi organizado, unindo o caminho teórico e metodológico à escuta e à fala das/os professoras/es alfabetizadoras/es em Manaus. Nesse horizonte, a dissertação organiza-se de modo a apresentar, em suas partes, como tais tensionamentos são revisitados e analisados.

1.5 Do percurso teórico à escuta docente: a organização desta Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco partes principais: quatro seções temáticas, além das Considerações. A estrutura proposta visa apresentar, de forma articulada, a contextualização histórico-política da alfabetização no Brasil, os principais embates epistemológicos presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras e locais e as interpretações construídas a partir das narrativas de professoras/es alfabetizadoras/es da rede municipal de Manaus. A organização do texto expressa, portanto, o compromisso com uma abordagem que integra sujeito e pesquisa, teoria e prática, discursos institucionais e vivências docentes, conforme os princípios da perspectiva hermenêutica crítica adotada.

Em “**Os caminhos e os movimentos que nos colocam diante do objeto de pesquisa**”, parte-se do pressuposto de que valorizar a voz do outro é também valorizar a voz da pesquisadora. Assim, apresentamos a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora que levou à escolha do objeto de estudo, evidenciando como a proposta dissertativa se articula tanto com o campo acadêmico quanto com experiências e realizações pessoais. O memorial narrativo cumpre a função de situar o percurso da pesquisadora no campo investigativo, reconhecendo que sua inserção, experiências e deslocamentos incidem na formulação do problema e na interpretação dos dados. É também nessa etapa que o Estado do Conhecimento do objeto e o diálogo com a produção científica são apresentados.

Na seção intitulada “**Perspectivas de alfabetização em disputa: inserção e embates na política educacional brasileira**”, realiza-se um movimento retrospectivo e analítico sobre as principais políticas e concepções que moldaram a alfabetização no Brasil, por consequência, em Manaus, com ênfase no período de 1930 a 2024. A partir de autores como Giroux, Ghedin, Diniz-Pereira e outros, discute-se o lugar da/o professora/r ante às políticas públicas educacionais, não apenas como sujeito epistêmico e político, mas que tem potencialidades de romper com a racionalidade técnica contrastando os modelos formativos orientados pelos documentos oficiais, convocando o lugar de fala subtraído e usurpado do professorado.

A seção, **“A alfabetização: etapa de ensino, política pública e lugar de fala”**, aborda as bases legais e formativas da alfabetização no estado do Amazonas e em Manaus, com foco na constituição da/o professora/r alfabetizadora/r previsto pelas diretrizes e pelos planos educacionais, tensionando como esses documentos enxergam a formação de professoras/es. Também é nesta seção que apresentamos as abordagens da Psicogênese e da chamada “Ciência da Leitura”, partindo dos movimentos que as antecederam, situando como essas concepções disputam sentidos no contexto atual da alfabetização.

Na seção, **“Por entre vozes, vivências e experiências: o tom, o som e a ressonância da alfabetização em escolas municipais de Manaus”**, os sentidos atribuídos pelas professoras alfabetizadoras a partir da escuta, revelando como a práxis foi atravessada pela transição de referenciais (da Psicogênese para a Ciência da Leitura) no cotidiano das escolas públicas da cidade. Para dar corpo e sentido a essas vozes, adota-se a abordagem biográfico-narrativa como referência metodológica, reconhecendo o narrar como forma legítima de saber, de escuta e de expressão do vivido. Nessa perspectiva, a narrativa é compreendida como uma mediação interpretativa, sustentada pela hermenêutica crítica, que entende a linguagem como território de sentidos e de disputas, e o ato de interpretar como movimento dialético entre compreensão e interpretação.

Apoiada em autores como Freire, Larrosa e outros como condição de interpretação, propomos uma leitura do trabalho docente como espaço de humanização e produção de sentido. Ainda, os temas da formação, da identidade e dos saberes docentes são concebidos como categorias constitutivas da prática alfabetizadora, sendo analisados à luz da hermenêutica crítica de Paul Ricoeur (1978). Inspirados pela concepção de texto como um espaço de múltiplos sentidos e de mediação entre o sujeito e o mundo, tomamos as entrevistas narrativas como manifestações discursivas que, ao serem interpretadas, não apenas revelam vivências que se fazem experiências, mas também produzem compreensões novas sobre o ser docente.

Assim, o *corpus* textual que delas se origina torna-se um lugar de escuta e de deslocamento interpretativo, no qual a identidade se reinscreve na linguagem e a subjetividade do pesquisador é também convocada ao exercício da compreensão. Finaliza-se a seção buscando evidenciar as reflexões, valores e sentidos atribuídos pelas/os professoras/es à sua epistemologia da práxis (Ghedin, 2006), considerando as possibilidades de resignificação e reinvenção da alfabetização no contexto da escola pública da cidade de Manaus, em seus avisos e símbolos (Ricoeur, 1978).

Por fim, nas **Considerações**, retoma-se os principais achados do trabalho, refletindo sobre os sentidos da alfabetização em disputa e as possibilidades de reconstrução crítica e

situada da formação e do trabalho docente e das políticas públicas para o campo da educação, além de vislumbrar caminhos futuros.

II – OS CAMINHOS E OS MOVIMENTOS QUE NOS COLOCAM DIANTE DO OBJETO DE PESQUISA

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

A epígrafe escolhida anuncia o eixo condutor deste trabalho: a palavra como lugar de formação. Como aponta Larrosa (2002), a linguagem não apenas expressa a experiência, mas também a constitui. Nesse sentido, narrar, escutar e refletir sobre os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências torna-se também um modo de conhecer e de se formar. Ao narrarmos nossa trajetória, não apenas contamos o que vivemos, mas também produzimos sentido e nos transformamos nesse processo.

2.1 Escutar o vivido: a pesquisa como espaço de reconhecimento de si e do outro

No tocante à compreensão do objeto de estudo aqui desvelado, considero indispensável enunciar de onde falo. Como servidora da SEMED Manaus, atravessada pelas transições das políticas públicas educacionais, pelos desafios da formação docente e pelo modo como me reconheço enquanto pessoa humana e cidadã em constante construção, compreendo que só posso entender o outro quando também me entendo. Por isso, narro-me a partir de mim mesma e assumo a escrita em primeira pessoa, como gesto de palavra e reconhecimento da minha própria história⁹.

Entendo que minha trajetória não está fora da pesquisa; ela a constitui. Meus percursos, escutas e práticas moldam o modo como observo e me implico no que investigo. É por essa razão que adoto a abordagem biográfico-narrativa, reconhecendo a narrativa como espaço de elaboração da experiência e não como o que simplesmente nos acontece, mas como aquilo que nos toca, atravessa e transforma, tornando-se linguagem e, portanto, conhecimento, conforme propõe Larrosa (2002; 2015).

Pela via da hermenêutica crítica, busco interpretar essas narrativas considerando os sentidos produzidos e as condições histórico-sociais que as tornam possíveis.

⁹ Assumo a escrita em primeira pessoa durante todo o desvelamento desse memorial, compreendendo a convocação de minha própria subjetividade.

Narrar minha história e escutar a dos outros é abrir espaço para uma pesquisa tecida no entrelaçamento de vozes, na singularidade de cada percurso e na pluralidade de sentidos que emergem das entranhas do vivido. Trata-se de uma escuta comprometida com a formação, tanto minha quanto dos que participam, e com a palavra como lugar de reconhecimento e produção de saber.

Assumir essa abordagem exige um gesto de suspensão: escutar com atenção, resistir à pressa e à lógica produtivista que atravessa o tempo contemporâneo. Pesquisar, nesse sentido, é também escutar mais devagar, reconhecendo nos sujeitos não fontes de dados, mas territórios sensíveis, afetados por histórias, marcas e sentidos.

O gesto narrativo, assim, não busca apenas registrar vivências, mas elaborar experiências, dando-lhes forma, voz e linguagem. É nesse “entrelugar” entre escuta, narrativa e formação que esta pesquisa se constitui, orientada menos pela busca de respostas rápidas e mais pelo desejo de compreender o que se passa quando alguém se dispõe a contar e a escutar. Esse movimento começa em mim mesma, ao narrar minha história, ao parar e demorar-me nos detalhes, permitindo que “de mim se apodere” (Larrosa, 2002, p. 25) aquilo que se faz experiência.

2.1.1 Igarapé do 40: a realidade que se impõe e a transformação que se sonha

“Um sonho não é o suficiente pra você realizá-lo. Você precisa ter mais do que um sonho. Você precisa de um caminho. [...] Deus está dizendo que não te chamou para manter-se forte, mas para manter o foco. [...] De você, vem o foco. Dele, vem a força na caminhada.” (Barros, 2022)

No ano de 1997, eu tinha apenas 10 anos. Para nós, eu, meu irmão e minha mãe, só restava a fé em dias melhores. Esses dias, como uma “terra prometida”, pareciam distantes e quase inalcançáveis. A dor era geográfica e concreta: o Igarapé do 40, no bairro Crespo, periferia de Manaus, nos impunha alagações, miséria, tráfico, fome. Naquele ano, minha mãe, a senhora Maria da Conceição, olhou em nossos olhos e disse: “Sabem por que a mesa está vazia e vocês não têm roupa para o Natal? Porque eu não quis estudar. Se vocês não querem uma vida assim, estudem”.

Mãe solo, abandonada por um parceiro infiel, negra, pobre, filha de um ex-soldado da borracha e de uma doméstica, gêmea e a sétima entre doze irmãos, vinda de Eirunepé (AM). Ela enxergava em nós a chance de romper com sua própria história, não por resignação, mas por esperança. Seus irmãos, embora unidos, seguiram caminhos diversos. Alguns, com mais

oportunidades, estudaram, se graduaram, prestaram concursos e ascenderam. Outros, como ela, não conseguiram.

O sonho de uma vida melhor era alimentado entre pequenos gestos: chupar açúcar derretido, dividir o pouco que havia, inventar brincadeiras com o que a nossa pequena casa oferecia. Para mim e meu irmão, o estudo era o único caminho que conseguíamos enxergar para transformar a realidade que nos cercava.

Após a separação de minha mãe de nosso genitor, fomos divididos e passamos longos períodos em casas de parentes, enfrentando abusos de diferentes naturezas. Era o preço que pagávamos por nossa mãe não ter condições de nos manter com ela enquanto sustentava-se em um subemprego. Quando ela finalmente conseguiu nos reunir, graças à ocupação ao entorno do Igarapé do 40¹⁰, um pequeno pedaço de terra invadido por minha tia, já tínhamos entre 6 e 7 anos. Eu já podia ajudar minha mãe, cuidando de mim e de meu irmão. Nunca mais precisaríamos morar com parentes. Isso, para nós, foi uma grande vitória.

Em 1997 também foi o ano que começaram a discutir novas formas de acesso ao Ensino superior, com forte apelo midiático à ideia de que a universidade não era mais “coisa de rico”. Movida por essa esperança, minha mãe nos desafiou: não importava o curso, era preciso cursar uma faculdade. Esse era o caminho que ela apresentava a nós.

Na escola, víamos a educação como o espaço possível para habitar um futuro diferente. Era onde projetávamos a “terra da promessa” que minha mãe vislumbrava. Por isso, mesmo cansados pelas noites mal dormidas das chuvas e alagações¹¹ que invadiam nossas casas ou risco de perdê-las para o poder público¹², pelos estampidos¹³ dos confrontos entre criminosos e policiais¹⁴, pelo odor do lixo arrastado pelo igarapé ou pela vergonha da farda envelhecida, seguíamos. Frequentávamos as aulas, éramos aprovados ano após ano. Aos poucos, a escola deixava de ser só um lugar e passava a ser um abrigo: a educação como lugar de esperança (Freire, 1992).

¹⁰ O igarapé do 40 é um córrego que atravessa as terras dos bairros do Distrito Industrial, Japiim, Betânia, Raiz e Educandos. Sua nascente é localizada no terreno do IFAM (Instituto de Educação Federal do Amazonas) – Campus Manaus Zona Leste. A poluição que ainda hoje é visualizada em suas águas é resultado da implementação do polo Industrial de Manaus e de todo o “inchaço” populacional ocorrido na cidade em meados de 1980 (Souza; Oliveira, 2003). No Anexo 2, trazemos algumas reportagens da época da ocupação da área.

¹¹ Vide Anexo 3 “Chuvas que castigam, vozes que resistem: as enchentes nos igarapés nas reportagens de 1995 e 1997”, onde o cenário cotidiano das alagações dos períodos chuvosos em Manaus fora noticiado.

¹² Vide Anexo 4, onde a garantia de permanência dos moradores e a possibilidade de desocupação com ressarcimento fora garantida pelo prefeito à época, uma luta que se estendia desde 1980 até 1997.

¹³ Som forte, explosivo e seco de trovão, tiro etc. (Houaiss, 2015).

¹⁴ A área do Igarapé do 40, particularmente entre os bairros da Raiz, Betânia e Japiim, era rota de fuga de criminosos, assim como moradia de muitos deles. Nos becos e valados conhecidos apenas pelos moradores, criminosos em fuga confrontavam-se com policiais. No Anexo 5, evidenciamos alguns desses confrontos que foram noticiados.

Como afirma Freire (1981, p. 35), somos “seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele”. Isso quer dizer que não somos apenas produtos de nosso contexto, mas agentes capazes de compreendê-lo, questioná-lo e transformá-lo. Podemos optar, decidir, valorar. A educação nos ofereceu essa possibilidade. Não como adaptação ao mundo, mas como possibilidade real de transformação. Ao nosso modo, foi exatamente isso que fizemos: resistimos, sonhamos e caminhamos, mesmo em meio à geografia da dor, com foco e esperança, tendo a educação como nossa “terra prometida”, como dizia minha mãe, como dizia Barros.

2.1.2 Entre sonhos e desafios: como me tornei professora

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1996, p. 53)

Ao refletir sobre minha escolha de ser professora, compreendo que essa decisão não surgiu do acaso. Ela foi sendo construída a partir das experiências que vivi, dos contextos que me formaram e das relações que estabeleci com o mundo. A citação de Freire traduz a percepção de que minha trajetória até à docência é marcada por uma combinação de histórias familiares, vivências escolares, sonhos, desafios e encontros; elementos tais que me constituíram como pessoa e como educadora.

Fui “descoberta” professora em uma festa infantil. Naquele tempo, minha mãe vivia um relacionamento homoafetivo com Nora, uma das melhores pessoas que já conheci. Assistente social e de origem abastada, Nora “furava a bolha” de classe ao escolher viver uma vida simples ao lado da minha mãe. Esteve conosco por dezessete anos, acompanhou muitas fases do meu crescimento humano e profissional, até que um câncer cerebral a furtou de nós. Como boa espírita, Nora amava compartilhar, aconselhar, fazer o bem.

Em uma dessas ações, organizou uma festa para uma criança com osteogênese imperfeita, conhecida como “ossos de vidro”. Nessa ocasião, uma amiga dela, dona de uma creche, comentou: “essa menina leva jeito com criança”. Por trás daquele comentário estava o reconhecimento de algo mais profundo: meu desejo de oferecer às crianças o cuidado, o afeto e a proteção que me faltaram na infância.

Foi a primeira vez que considerei a possibilidade de ser professora e, naquele instante, decidi cursar uma graduação na área. Essa decisão não foi apenas fruto do olhar alheio; foi um

movimento de construção na minha própria história. Escolher a docência foi um ato de resistência, uma resposta às adversidades, e um gesto de esperança. Eu queria ajudar muitas outras crianças a perceberem que o futuro não está escrito, mas pode ser construído por meio da aprendizagem, da reflexão e da ação.

Cursei toda a Educação Básica em escola pública e, graças às políticas públicas de acesso ao ensino superior, conquistei uma bolsa de 50% de gratuidade para cursar Normal Superior (que depois se tornou Pedagogia) em uma faculdade privada. Assim, realizei o desejo concebido por minha mãe nove anos antes. Eu seria a primeira do nosso pequeno grupo familiar a acessar o ensino superior.

Em seguida, meu irmão também ingressou em uma faculdade privada. Infelizmente, ele foi afastado de nossa convivência por treze anos devido ao uso de drogas, momento em que a geografia de dor era rotina na casa. Manter o foco na chegada nos sustentou durante esse momento de angústia. E de Deus, veio a força necessária para seguirmos firmes.

Ao longo do curso, fui compreendendo os atravessamentos que a educação causava em mim e as possibilidades que ela abria. Tudo o que eu lia me remetia às escolas públicas por onde passei. Ressentia-me pela precariedade da oferta de conhecimento que tive e, ao mesmo tempo, sentia-me convocada a lutar por sua melhoria. Passei a entender melhor as implicações da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o projeto neoliberal que já se delineava desde os anos 1990. Uma inquietação me atravessava: por que a escola pública sofre esses ataques? Se a educação muda realidades, como estava mudando a minha, qual os motivos para fragilizá-la?

Enquanto eu buscava essas respostas, havia um movimento que dependia apenas de mim: ser uma boa professora. E foi isso que me propus a ser. Como já antecipava Tardif:

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para o quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade” (Tardif, 2014, p. 148)

Ainda imatura para compreender que nem só de boas intenções vive a pedagoga-docente, a partir de 2006 comecei a trabalhar como professora primária em escolas privadas da capital. Em cada uma, me deparei com diferentes concepções pedagógicas e com estruturas para além da minha compreensão. Apaixonada por alfabetização, nunca me foi permitido atuar nesse segmento. A justificativa era sempre a mesma: “você não tem o perfil”, seja lá o que quer que isso significasse.

Entendi, então, que não bastava ser boa. Era preciso ser a melhor, a mais qualificada, a mais criativa, a mais tecnológica, a que preparava melhor para a série seguinte, a que entregava tudo no prazo, a que pesquisava incansavelmente, a que fazia o aluno¹⁵ aprender. Precisava me reinventar a cada ano: e ser valiosa era garantia de estabilidade. Sem tempo ou espaço para refletir sobre minha prática, fui engolida por essa lógica desumana e meritocrática. Não percebia ainda os mecanismos de controle e legitimação do saber escolar operados pela burocracia (Serrão, 2006).

Nesse período, já era mãe de uma menina linda, e minha renda era a principal da casa. Perder um emprego não era uma opção. Trabalhei 60 horas semanais por muitos anos, sem descanso.

O rompimento com essa lógica veio apenas em 2017, quando compreendi que a aprovação em um concurso público poderia me garantir a mesma renda de antes, mas com uma carga horária de 40 horas semanais. Essa decisão me pareceu sensata. Minha filha estava entrando na adolescência e começava a sentir os efeitos de ter uma mãe ausente. Era hora de fazer uma escolha diferente.

2.1.3 Onde a educação ganha sentido: meu início na rede pública municipal

Ser aprovada no concurso público da SEMED Manaus para o cargo de professora foi a notícia mais alegre da minha vida. Passei dentro do número de vagas oferecidas e, em 2018, fui chamada na 1ª convocação. Foi um reencontro com minha própria história de vida. Retornar à escola pública, agora como professora, reavivou em mim a menina que já fora aluna daquela mesma rede. Lembrei de mim mesma como a menina que sonhava com um futuro possível, apesar das limitações. Ser convocada foi, ao mesmo tempo, uma conquista e um chamado.

Ser professora na rede pública municipal de Manaus transformou profundamente minha forma de ver o mundo, a educação e a mim mesma. Enfrentei desafios que exigiram muito mais do que conhecimento técnico-científico-metodológico: exigiram coragem, resiliência e compromisso com aqueles que mais precisam da escola pública. Em muitos momentos, senti

¹⁵ Optou-se nesse trabalho manter o uso do termo aluno para designar os estudantes. A escolha se sustenta nesse termo por acreditarmos que ele representa o sujeito que se precisa designar: o alvo da intenção do ensino-aprendizagem. Ainda, pensando-o como símbolo (Ricoeur, 1978), o compreendemos como o sentido do ser que está em uma situação de aprender. Também, a palavra aluno é a primeira na memória das/os professoras/es, um recurso que se faz não pelo significado etimológico (que se aproxima do termo *tábula rasa*), mas do significado que o é quando se pensa a escola; ainda, manifesta uma resposta à interpretação do termo “estudante” que, atualmente, designa o sujeito que frequenta a escola e que é alvo das diretrizes, políticas e investimento do estado, descolado da sua subjetividade.

na pele o descaso com a educação pública, agora não mais como aluna, mas como trabalhadora da educação: estrutura precária, falta de reconhecimento, ausência de autonomia. Ainda assim, escolhi permanecer. Escolhi não me tornar indiferente. Como diz Freire:

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (Freire, 1996, p. 67).

Esse pensamento me guia: se decido permanecer, permaneço com amor, com consciência crítica e com luta, pois acredito na potência da escola pública e na dignidade do meu trabalho como educadora.

Meus alunos e minhas alunas eram, em muitos aspectos, como eu na idade deles/as. Muitos filhos de mães solo, marginalizados pela realidade material imposta, famintos, abusados, desprezados, sozinhos, trabalhadores de sinais, maltrapilhos, tristes, e tantos sem esperança de dias melhores, expressando nas inúmeras dificuldades de aprendizagem todas essas complexidades. Outros, em condição um pouco melhor, eram bem cuidados, assistidos, asseados, bem-vestidos; alguns ávidos por aprender, outros nem tanto.

Diante desse cenário, algo queimava em minhas emoções: o desejo de fazer por eles e por elas muito mais do que oferecer boas aulas. Queria oferecer a oportunidade de se compreenderem como sujeitos históricos, que precisam de condições materiais para transformar sua realidade (Freire, 1969; Saviani, 1999), e entender que a educação é parte disso. Ser professora na rede pública se revelou, desde o início, como um ato de coragem diária, de amor, resistência e resiliência.

Foi também nesse ano que tive contato com a alfabetização com aporte teórico de Emilia Ferreiro e com os últimos ecos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O maior choque foi perceber como as políticas públicas determinavam o currículo escolar e atravessavam diretamente nosso trabalho. O desafio agora não era apenas desumano e meritocrático, mas também o de obedecer a diretrizes que colocavam a escola a serviço de metas, submetendo nosso trabalho a um movimento pendular entre a alienação e a consciência crítica.

Refiro-me a “ecos do PNAIC” porque, à época de minha entrada na rede pública, já não havia mais os investimentos federais e as formações continuadas¹⁶ que marcaram esse programa

¹⁶ Para Lima (2001), a distinção entre formação continuada e formação contínua revela concepções distintas de desenvolvimento profissional. A primeira refere-se a ações formativas pontuais, promovidas por órgãos gestores, geralmente externas e prescritivas. A segunda desloca o foco para o professor como agente de um

no governo Dilma Rousseff. Vigorava o Bloco Pedagógico, que conforme Resolução nº 033/CME/2013, trata-se de “uma organização escolar de aprendizagem que prioriza o processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com progressão continuada”. Essa organização previa garantir a alfabetização até os oito anos de idade, passando sem interrupções pelo 1º, 2º e 3º ano.

Conforme a Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais da SEMED Manaus, os autores de referência para os eixos indissociáveis do Bloco Pedagógico (Alfabetização, Letramento e Ludicidade) eram Ferreiro e Teberosky, Piaget, Vygotsky, Wallon, Soares e outros. Para o acompanhamento do Bloco Pedagógico, os Diários de Classe traziam as hipóteses de leitura e escrita da Psicogênese como referencial de parâmetro, mas sem o mesmo fôlego. Um silêncio ensurdecedor tomava conta das concepções de alfabetização nas formações da Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério, nas práticas em sala de aula e nas conversas dentro da comunidade escolar (Camargo, 2021).

A transição Dilma > Temer > Bolsonaro provocou mudanças profundas nas interpretações sobre o analfabetismo, impactando diretamente as práticas alfabetizadoras. Porém, os professores e professoras que estão na ponta do processo, nós que somos os alfabetizadores, não fomos consultados. Situação que se aprofunda, pois na transição Temer > Bolsonaro o progresso científico passa a ser incorporado de maneira acrítica às práticas pedagógicas, produzindo descontinuidades e fissuras no saber já construído, e nos marginalizando a um fazer que não nos pertence (Franco, 2001), portanto, desumanizado (Freire, 1969).

Como professora alfabetizadora, também não fui ouvida. Não houve espaço para discutir o que nossas experiências nos ensinam sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Ninguém nos ouviu sobre o que compreendemos dos “guarda-chuvas” das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem, seja em sua perspectiva semiótica, psicogenética ou fonológica/neurocientífica. O contexto de nossa cidade e da realidade das nossas crianças não foi considerado. A alfabetização, que é apenas uma das facetas da aprendizagem inicial da língua (Soares, 2016), foi reduzida à superação do analfabetismo; e esta responsabilidade foi atribuída exclusivamente à escola, ou melhor, aos professores e professoras alfabetizadoras.

processo permanente, enraizado na prática e atravessado por reflexões e ressignificações que tornam a formação emancipadora. Diante disso, nesta dissertação, *formação continuada* designa exclusivamente as ofertas definidas por diretrizes institucionais, enquanto *formação contínua* enfatiza o professor que pensa e reflete sobre esse processo, seja em resposta à formação recebida, seja a partir de seu próprio fazer.

Durante essas inquietações, fui convidada a atuar como assessora pedagógica¹⁷ nos Anos Iniciais. Foi quando percebi que as angústias que me atravessavam também eram compartilhadas por meus colegas alfabetizadoras/es. O assessoramento me permitiu conhecer outros contextos e observar como a transição entre os referenciais teóricos da alfabetização vinha provocando rupturas e incertezas. A psicogênese de Emilia Ferreiro começava a ser substituída pela abordagem fonológica/neurocientífica de Linnea Ehri.

Mas qual a diferença entre elas? Elas pensaram o mesmo objeto com os mesmos instrumentos? Em que contextos produziram seus estudos? Por que elas? E, sobretudo: qual é a distância entre o pensamento das autoras e o que eu vivo, enquanto professora alfabetizadora?

Foi então que, diante da publicação da Resolução 284/CME/2021, recebi da minha chefe à época uma provocação decisiva: “o que sabem os professores e professoras alfabetizadoras sobre essas concepções? E vocês, assessoras, o que sabem sobre isso?”. Essas perguntas me atravessaram profundamente. A partir delas, nasceu o desejo de investigar as políticas educacionais que estavam interferindo no campo da alfabetização, políticas que produziam rupturas, descontinuidades e incertezas. Compreender como nós, professoras e professores da rede, estávamos recepcionando esse movimento tornou-se, então, uma curiosidade epistêmica e um compromisso de pesquisa.

Responder a esta inquietação levou-me a cursar a especialização “Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática”, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Passei a estudar os documentos norteadores da política vigente: PNA (2019), “Tempo de Aprender”, as premissas da chamada “Alfabetização Baseada em Evidência Científica”, o Currículo Escolar Municipal de 2020-2021 e a Resolução 284/CME/2021. Em 2023, comecei a frequentar o Laboratório de formação de professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-crítico (LaDeM) e, nesse ambiente de estudo e reflexão, pensei uma proposta de pesquisa para o ingresso no mestrado.

As leituras no LaDeM e o acompanhamento do cenário político entre 2014 e 2021 evidenciaram os marcos da política nacional e municipal de alfabetização. Coadunando com o projeto de país de cada governo, o objeto de pesquisa me foi revelado: a alfabetização como um campo de disputa. O quadro a seguir prefiguram o desvelamento desse objeto:

¹⁷ Assessoria Pedagógica dos Anos Iniciais da Semed Manaus é a função responsável por aproximar as escolas municipais de seus respectivos Distritos de Educação. Esse profissional ocupa-se do acompanhamento pedagógico das unidades escolares, apoiando a implementação das políticas educacionais, orientando práticas de ensino, mediando demandas entre escola e gestão distrital e promovendo ações de acompanhamento junto às professoras e aos professores.

Quadro 2 - Slogans do Governo Federal do Brasil e Documentos Norteadores da PMA de Manaus

PERÍODO	SLOGAN DO GOVERNO FEDERAL	DOCUMENTOS NORTEADORES DA POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO DA SEMED MANAUS
2014-2016		
2016-2018		
2019-2022		
2022-2025		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025) com dados do Portal do Governo Federal e da Secretaria de Educação Municipal de Manaus.

É possível notar que cada governo federal pensa e propõe um projeto de país; a prefeitura de Manaus, em consonância, dialoga com as diretrizes, em seu ritmo e consoante suas expectativas para professoras/es e estudantes da secretaria.

2.1.4 Ouvindo a escola, escrevendo a luta: a pesquisa como ato de existência

O ingresso no mestrado, em 2024, representou não apenas um avanço acadêmico, mas uma virada no modo como compreendia a complexidade do meu objeto de pesquisa. Ao longo das disciplinas, fui percebendo que as questões que me atravessavam como professora alfabetizadora da rede pública municipal eram também questões políticas, epistemológicas e profundamente enraizadas nas disputas em torno do currículo escolar e nas concepções de

alfabetização que eles subsidiavam. E cada disciplina teceu um fio nesse bordado que é este estudo que vos apresento.

Na disciplina de **Pesquisa em Educação**, tomei contato com os fundamentos da investigação científica e comecei a me deparar com as escolhas que uma pesquisadora precisa fazer para sustentar ética e teoricamente seu percurso. **Epistemologia da Educação** me instigou a pensar criticamente sobre os lugares de onde falo e produzo conhecimento, questionando paradigmas que muitas vezes invisibilizam os saberes construídos no trabalho docente.

Na disciplina eletiva **Materialismo Histórico-Dialético**, aprofundi a compreensão da realidade social como histórica e contraditória, aprendendo a analisar os fenômenos educacionais a partir das condições concretas da vida material. Com base nos estudos de Marx e Engels, compreendi que a alfabetização, longe de ser um processo neutro, está atravessada pelas relações de produção, pela luta de classes e pelas disputas em torno do papel da escola na formação dos sujeitos. Embora não desejasse utilizar o método, essa perspectiva fortaleceu minha consciência crítica diante das políticas educacionais que muitas vezes operam pela lógica da classe hegemônica, desconsiderando as condições reais das crianças, das/os professoras/es e das escolas da rede pública.

Educação na Amazônia ampliou meu olhar sobre as desigualdades territoriais e históricas que impactam o direito à alfabetização no meu território, ajudando-me a localizar minha prática no contexto mais amplo da educação brasileira e amazônica, com o recorte para a capital Manaus, meu *locus* de pesquisa. Já a disciplina da Linha de Pesquisa 2 **Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia** aprofundou esse olhar ao destacar os atravessamentos culturais, identitários e territoriais que marcam a experiência educacional na região, reafirmando a necessidade de escutar os sujeitos em sua pluralidade e complexidade.

A disciplina eletiva **Intersecção entre Educação, Neurociência e Formação de Professores** trouxe elementos que me ajudaram a desconstruir certos discursos biologizantes que tentam “naturalizar” o fracasso dos índices escolares, principalmente no processo de alfabetização. Essa foi a disciplina que me conectou diretamente com os textos que fundamentam a chamada Alfabetização Baseada em Evidências Científicas, revelando como os achados da neurociência foram, muitas vezes, incorporados de forma acrítica aos discursos pedagógicos, funcionando como juízos de valor para desqualificar pesquisas e práticas que não se alinham ao *modus operandi* das ciências cognitivas. Nesta disciplina, fui aprendendo o regime de colaboração pelo qual a neurociência se abria à educação e vice-versa: um diálogo, uma intersecção, não uma imposição.

Mas foi em **Vivência em Pesquisa**, sob a mediação sensível e atenta da minha orientadora, que as leituras começaram a dialogar diretamente com minhas inquietações. Aquilo que, até então, era movido apenas pelo desejo e pelo sonho de pesquisar, foi ganhando contornos mais definidos. Costumo dizer que eu acreditava ter um sonho e um projeto, mas foi nesse percurso, orientado com escuta e generosidade, que compreendi estar apenas no início da caminhada. Foi minha orientadora quem soube, com firmeza e delicadeza, me ajudar a identificar o que me movia. A ela, deixo minha gratidão profunda por ter acolhido e conduzido esse processo com tanta ética, compromisso e generosidade.

E, por fim, em **Tópico Especial: Pesquisa narrativa e (auto)biográfica: questões epistemológicas, metodológicas, políticas e possibilidades de uso**¹⁸ ofertado pela UNESP, que encontrei o chão teórico e sensível onde minha pesquisa poderia florescer. Compreendi que narrar a experiência, minha e dos sujeitos que comigo constroem a escola pública, é um modo legítimo e potente de produzir conhecimento, cuidar da memória e resistir às tentativas de silenciamento (E. Souza, 2020).

Esse percurso formativo me revelou que pesquisar não seria apenas reunir dados ou interpretar teorias, mas me comprometer com as experiências que me constituem como professora e pesquisadora. Foi nesse entrelaçamento entre a vida e o saber, entre o chão da escola pública e os textos que me tocaram, que encontrei no método biográfico-narrativo (Aguirre; Porta, 2020) o caminho mais coerente com o que busco: um modo de fazer pesquisa que acolhe a subjetividade, a escuta, a memória e o afeto como dimensões legítimas do conhecimento.

Nesse movimento, a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur tornou-se indispensável, pois me ofereceu um horizonte interpretativo capaz de articular experiência e linguagem, narradora e narrativa, memória e interpretação. Ao compreender que toda narrativa é uma mediação, nunca imediata, nunca neutra, passei a reconhecer que interpretar as histórias das docentes exige também interrogar as condições sociais, históricas e institucionais que moldam o dizer e o silenciar.

A hermenêutica crítica, assim, não apenas orientou a leitura das narrativas, mas também ampliou minha própria compreensão de que pesquisar é interpretar o mundo e a si mesmo de modo ético, reflexivo e comprometido com a realidade que nos atravessa.

A junção entre o método biográfico-narrativo e a hermenêutica crítica permitiu que a experiência vivida, em sua densidade e contradições, fosse reconhecida como campo fértil de

¹⁸ No Anexo 1 trazemos a certificação do Seminário.

produção de saberes (E. Souza; Abrahão, 2006). Por tudo isso, neste estudo, a escrita não é neutra, nem distante: é gesto político, pedagógico e existencial. Narrar a partir de si é, portanto, um ato de resistência e de afirmação da existência, permitindo que se revelem as histórias dos corredores da escola pública e das salas de aula, onde a alfabetização enfrenta tensões impostas por políticas frequentemente alheias às realidades locais, culturais e humanas.

Assim, sigo: ouvindo, sentindo e escrevendo, com o compromisso ético de transformar a escuta em conhecimento e a pesquisa em um ato de existência; um movimento que não é fácil, mas necessário. Como disse Espinosa, com a sabedoria de quem entende a raridade daquilo que é essencial: “Mas, todas as coisas excelentes são tão difíceis quanto raras.” (Espinosa, 2023, p. 448). Essa reflexão sintetiza meu lugar de pesquisadora neste processo formativo: consciente das dificuldades, mas igualmente comprometida com a busca pelo que é raro, essencial e profundamente humano na produção de conhecimento. É dessa posição ética e epistemológica construída entre escuta, experiência e responsabilidade, que avanço para a travessia seguinte: transformar inquietações vividas em pesquisa.

2.2 Das inquietações do vivido às pesquisas acadêmicas: o Estado do Conhecimento como travessia

“Com a resistência e a luta, surgem novas avaliações de condições e experiências concretas que ressignificam subjetividades individuais e coletivas.” (Santos, 2019, p. 53)

A escolha desta epígrafe anuncia uma perspectiva que atravessa o presente Estado do Conhecimento¹⁹: a de que a produção acadêmica é, também, um campo de resistência, disputa e afirmação de saberes. Ao reunir e analisar estudos produzidos na última década sobre alfabetização no Brasil, torna-se evidente que não se trata apenas de mapear métodos ou resultados, mas de reconhecer que os sentidos atribuídos à alfabetização carregam embates epistemológicos, ideológicos e políticos.

Parto da premissa, sustentada por diferentes autores do campo da formação docente, de que as práticas de trabalho e as experiências formativas constituem fontes legítimas de produção de conhecimento sobre alfabetização. Analisar as pesquisas à luz da ideia de “ressignificação das subjetividades”, como propõe Santos, permite compreender que os saberes expressos nos trabalhos sistematizados são atravessados por múltiplas vozes: a da escola, da universidade, do

¹⁹ Morosini, Kohls-Santos e Bittencout, as autoras de referência, usam “Estado do Conhecimento” em letra maiúscula e assim o denominam.

Estado, da infância e, sobretudo, da/o professora/or alfabetizadora/or. O percurso que compartilho a seguir reflete o olhar de quem compreende a alfabetização como prática social e política, reconhecendo nesse objeto um lugar de disputa, existência e resistência.

Em tempos de intensificação da lógica avaliativa e da tecnificação do ensino, essa escuta plural se configura como um gesto político. Diante disso, buscou-se apresentar o Estado do Conhecimento (EC) construído em diálogo com as categorias propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), as quais permitiram organizar o material de maneira crítica e progressiva. Mais do que um exercício de levantamento, este momento da pesquisa configurou-se como um gesto de escuta: às vozes que já disseram sobre o tema, aos tensionamentos que emergem do debate e à própria forma como fui impactada por essas leituras.

Alguns estudos expressam esse tensionamento de modo consciente, assumindo posições críticas frente às políticas públicas, aos documentos curriculares e às tentativas de padronização do ensino. Outros, por sua vez, ainda que movidos por compromisso ético com o ensino, acabam, muitas vezes, por reforçar abordagens hegemônicas, sobretudo aquelas de cunho técnico-cognitivista, talvez por desconhecimento das disputas teóricas e históricas que envolvem o campo.

Seguindo a rigorosidade que o Estado do Conhecimento convoca, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) defendem a necessidade de um objetivo geral que funcione como fio condutor para a busca, seleção, sistematização, categorização e análise do material. Assim, definimos como objeto deste EC “A alfabetização como campo de disputa”, orientado pelo objetivo: “realizar um Estado do Conhecimento sobre a alfabetização como campo de disputa, especificamente entre a psicogênese da língua escrita (inspirada em Emilia Ferreiro) e a chamada Ciência da Leitura (influenciada por Linnea Ehri e pela ‘Alfabetização Baseada em Evidência Científica’)”. Tal definição se justifica pelos caminhos que trilhamos nesse campo, observando como as pesquisas analisadas articulam essas disputas e como tratam sua relação com as políticas educacionais e o trabalho docente.

Na sequência, estabelecemos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como campo de busca, pela possibilidade que oferece aos pesquisadores de acessarem teses e dissertações produzidas no Brasil, “dando maior visibilidade à produção científica nacional” (IBICT, 2020, apud Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 43), o que coaduna com o teor do nosso objeto, entendendo seu movimento científico nas pesquisas brasileiras.

Definimos os descritores de busca pautados nas leituras que realizamos sobre o objeto de pesquisa, operacionalizados com o operador booleano AND (E) e OR (OU)²⁰. Ainda, decidimos localizar os trabalhos no campo “Resumo”, compreendendo que, dada a especificidade do objeto, uma busca por títulos não seria suficiente. O uso de aspas (“”) compreende a busca por todas as palavras que possuem essa base, de maneira a encontrar o termo de busca *ipsis litteris* nos trabalhos. Também, delimitamos a área do conhecimento (Educação) e o recorte temporal de 2014 a 2024, recorte temporal que se justifica por abarcar o período de transição política no cenário brasileiro, um período de inflexões significativas nas políticas públicas de alfabetização, tanto no contexto nacional quanto na realidade local de Manaus.

Em 2014, o Manaus já contabilizava dois anos de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política que enfatizava a formação continuada de professores alfabetizadores com base nos pressupostos da psicogênese e da pedagogia crítica (Camargo; Oliveira, 2021). Esse período marca, portanto, o amadurecimento das práticas formativas orientadas por uma concepção construtivista de alfabetização. A partir de 2021, observa-se uma inflexão paradigmática com a incorporação oficial das chamadas “Ciências da Leitura”, articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao novo Programa “Tempo de Aprender”, indicando uma mudança de foco para abordagens de base cognitivista, com ênfase em evidências científicas e na alfabetização fônica (Nadalim, 2019).

Além de mapear como as diferentes perspectivas de alfabetização vêm sendo discutidas nacionalmente, busquei observar como esse movimento reverbera no meu próprio lócus de pesquisa, afinal, compreender o estado do objeto exige também identificar seus silêncios. Por isso, incluí descritores específicos que relacionam alfabetização a “Manaus” e “Amazonas”. O resultado desse refinamento revela um dado importante para o caminho interpretativo da dissertação: há pouquíssima produção acadêmica que trate diretamente da alfabetização no contexto manauara e amazonense, especialmente quando comparada à expressiva quantidade de estudos que discutem concepções, disputas epistemológicas e abordagens em âmbito nacional.

Essa lacuna reforça a necessidade e a pertinência de situar minha investigação no encontro entre o debate nacional e as materialidades locais da política de alfabetização. Ou seja,

²⁰ De acordo com Saks (2005), os operadores são a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação. Assim, se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada, muitos já compartilhados nos próprios campos de busca. Os operadores mais comuns são AND para unir descritores e OR para que o metadado filtrado seja o descritor ou o sinônimo escolhido pelo pesquisador.

o Estado do Conhecimento não apenas mapeia o objeto na produção científica, mas também evidencia a ausência, abrindo espaço para que meu estudo dialogue com um território historicamente pouco visibilizado nas pesquisas sobre alfabetização.

O intervalo de dez anos permitiu captar tensionamentos, continuidades e rupturas nas disputas teóricas, metodológicas e políticas que atravessam o campo da alfabetização, evidenciando como tais diretrizes aparecem e são problematizadas nas pesquisas analisadas. A busca foi realizada entre junho e dezembro de 2024, com novas verificações entre fevereiro e abril de 2025.

Quadro 3 - Resumo das buscas na base de dados BDTD

DESCRITOR/ES PESQUISADO/S	TÍTULOS ENCONTRADOS	
	TESES	DISSERTAÇÕES
Ênfase: perspectiva da Psicogênese (Ferreiro)		
alfabetização AND psicogênese	0	09
"Emilia Ferreiro" AND alfabetização	0	06
"psicogênese da língua escrita" AND leitura	0	07
alfabetização AND "construção da escrita"	0	01
"teoria psicogenética" AND alfabetização	0	05
Ênfase: Ciência da Leitura		
alfabetização AND "ciência da leitura"	01	01
alfabetização AND "método fônico"	01	01
alfabetização AND "consciência fonêmica"	02	02
"ciência da leitura" AND "ensino da leitura"	0	0
"Linnea Ehri" AND alfabetização	0	0
"método fônico" AND alfabetização	01	01
Ênfase: Abordagens		
alfabetização AND ("psicogênese" OR "ciência da leitura")	04	13
"alfabetização" AND ("conflito" OR "disputa" OR "tensões")	06	12
"alfabetização" AND ("concepções" OR "correntes" OR "epistemologias")	22	116
"políticas de alfabetização" AND ("ciência da leitura" OR "psicogênese")	0	01
"campo de disputa" AND alfabetização	01	02
alfabetização AND ("Manaus" OR "Amazonas")	01	07
TOTAL DE ESTUDOS	39	184

Fonte: Elaboração própria, 2024-2025.

Conforme mostrado na Quadro 3, foram localizados 223 trabalhos. Diante deste quantitativo de resultados, optamos por fazer a leitura flutuante²¹ pautada em critérios de inclusão e exclusão, como mostra o quadro 4:

Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS	DELINEAMENTO PARA ESCOLHA
Inclusão	1- Apresentar no resumo qualquer das palavras ou expressões que formam os descritores de busca. 2- Abordar a temática da alfabetização que se configura nas propostas dos referenciais teóricos. 3- Estudos com ênfase até o 3º ano dos Anos Iniciais.
Exclusão	1- Tratar da alfabetização para adultos ou alfabetização científica com foco em Ciências Tecnológicas e/ou informatização da educação. 2- Tratar da alfabetização similar à apropriação de termos e conceitos de outras áreas de conhecimento. 3- Não tratar da alfabetização como aquisição de leitura e escrita. 4- Textos que tratam da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. 5- Textos repetidos.

Fonte: Elaboração própria, 2024-2025.

Após as leituras, selecionamos 44 trabalhos acadêmicos, que compuseram a **Bibliografia Anotada**, organizadas com um número rótulo, referências de busca, ano, autor/a, título, palavras-chave e resumo²². Essa organização nos permitiu uma leitura mais imersiva, considerando o “universo demarcado” (Bardin, 2016, p. 126).

A próxima etapa, **Bibliografia Sistematizada**, uma seleção mais direcionada é empregada, de modo que o *corpus* de análise é montado. Nesse momento, os trabalhos selecionados são aqueles que se aproximam com o objetivo do EC e, por consequência, com o objeto de estudo deste trabalho, a fim de evidenciar um panorama do campo em estudo. Desse modo, foram selecionados 32 estudos²³ para aprofundamento na etapa seguinte da pesquisa. As produções que compõem a Bibliografia Sistematizada são provenientes de distintas regiões do país, com destaque para três investigações realizadas no estado do Amazonas. Embora marquem diferenças metodológicas e contextuais, os trabalhos convergem ao tensionar as

²¹ Pautadas em Bardin (2016), as autoras conceituam a leitura flutuante como processo em que o pesquisador/a se debruça a conhecer e reconhecer o material, momento em que ele cria as primeiras impressões sobre o que encontrou para analisar “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126).

²² Apêndice A.

²³ Apêndice B.

concepções de alfabetização e de sujeito alfabetizador que orientam políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil.

A etapa denominada **Bibliografia Categorizada** agrupa os estudos em blocos temáticos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações de foco, objeto ou abordagem. Para essa organização, elaborou-se uma figura ilustrativa que representa a alfabetização como uma “árvore”: embora tenha raízes, é atravessada por forças que não emergem de si mesma. Os temas identificados nessa etapa foram simbolizados como “balões de fala”; são expressões do que dizem as pesquisas sobre o objeto investigado. Portanto, são os elementos que impulsionam o movimento da árvore, orientando o mapeamento teórico que sustenta este estudo.

Figura 1- Agrupamento por temas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025) no aplicativo “Canva”.

Essa sistematização temática da literatura não buscou encerrar ou limitar os sentidos produzidos por cada pesquisa, mas evidenciar os fios condutores que atravessam os estudos e que contribuem para compreender a alfabetização como um campo de disputas teóricas, epistemológicas e políticas; não se apresentam de forma estanque, mas articulam-se entre si e permitem visualizar as múltiplas dimensões que compõem o campo da alfabetização no Brasil,

especialmente quando se reconhece que ele é atravessado por disputas de concepções, práticas e políticas que incidem diretamente sobre o trabalho docente e a aprendizagem das crianças.

A etapa final, denominada **Bibliografia Propositiva**²⁴, trata-se do refinamento, onde são localizados os achados e as proposições do/a autor/a do estudo e, como resultado da leitura aprofundada das etapas anteriores, é proposto pelo/a pesquisador/a as proposições emergentes.

Cabe destacar que, embora essa etapa desdobre-se no item “Proposições Emergentes”²⁵, as propostas sugeridas pelo autor do EC não o são de maneira definitiva. Essa opção fundamenta-se no compromisso com a coerência metodológica desse trabalho, que se ancora no método biográfico-narrativo e tem como eixo central as experiências das/os professoras/es alfabetizadoras/es, as quais foram escutadas na etapa empírica e estão dispostas na última seção desta dissertação.

Assim, entende-se que quaisquer proposições analíticas ou encaminhamentos reflexivos são antecipações derivadas exclusivamente da literatura revisitada e não emergiram das narrativas das/os participantes.

A preservação desse espaço com as propostas emergentes, portanto, não configura determinantes, mas sim um gesto ético e epistemológico de respeito ao tempo da pesquisa e à escuta das histórias que surgiram após o levantamento deste EC.

2.3 Diálogo com a produção acadêmica: quando o objeto se move e nos move



2.3.1 Panorama histórico da alfabetização: deslocamentos conceituais e reconfiguração como objeto de múltiplos saberes

A alfabetização tem sido, historicamente, um dos temas centrais das disputas educacionais no Brasil. Situada na intersecção entre diferentes campos do saber, como a psicologia, a pedagogia, a linguística e as políticas públicas, mobiliza concepções diversas sobre infância, linguagem, ensino, currículo e avaliação. Longe de ser uma prática neutra ou consensual, a alfabetização se configura como um campo de disputa, onde diferentes atores e discursos buscam hegemonia sobre o que, como, quando e para quem se deve ensinar a ler e

²⁴ Apêndice C.

²⁵ De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), as Proposições Emergentes é item da Bibliografia Propositiva, onde o autor do EC reflete a partir das pesquisas, onde pensa em soluções ou questões para avançar o conhecimento.

escrever. O fato da leitura e da escrita serem atos políticos (Freire, 1979) destacam os motivos de serem alvo dos tensionamentos.

A análise da produção acadêmica sobre alfabetização, conforme estudo de Soares e Maciel (2000), que mapeou e analisou estudos de 1961 a 1997, evidencia a complexidade do campo, tanto pelas múltiplas abordagens temáticas quanto pelas intersecções conceituais que atravessam os objetos de estudo. A categorização dos trabalhos em temas como método de alfabetização, proposta didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem e determinantes de resultados demonstra que tais categorias não são excludentes, mas interdependentes e, muitas vezes, sobrepostas. O tema “determinantes de resultados” destaca-se como o mais recorrente, sinalizando o esforço investigativo em compreender os múltiplos fatores que incidem sobre o fracasso²⁶ ou sucesso da criança no processo de alfabetização.

Conforme as autoras, a década de 1980, marcada por mudanças paradigmáticas no campo educacional, inaugura uma inflexão importante nas pesquisas, com o surgimento de novas temáticas, como concepção de alfabetização, relações entre língua oral e língua escrita, e produção de texto, refletindo o avanço de referenciais como a psicogênese, a psicologia genética, a sociolinguística e a linguística. No centro dessas transformações, a formação do professor alfabetizador ganha relevância, ainda que, majoritariamente, sob a ótica da denúncia, com queixas recorrentes à precariedade da formação inicial, a ausência de conteúdos fundamentais e a dissociação entre teoria e prática.

Soares e Maciel (2000) destacam que estudos que caracterizam as práticas dos professores alfabetizadores, em especial aqueles considerados bem-sucedidos, assim como investigações sobre cartilhas, avaliação e sistemas fonológico-ortográficos, revelam o crescente interesse em articular o conhecimento didático aos saberes linguísticos e psicolinguísticos. Tal movimento anuncia o deslocamento do foco centrado nos métodos para um olhar mais amplo sobre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e os contextos institucionais que permeiam o processo de alfabetização no Brasil.

Anos mais tarde, Maciel (2014) realizou um robusto levantamento de teses e dissertações produzidas de 1961 até 2012, mapeando as tendências teóricas, metodológicas e temáticas sobre alfabetização no Brasil. Esse estado do conhecimento revela que, até aquele momento, predominavam estudos focados em: (1) práticas do professor alfabetizador, (2)

²⁶ Mantemos nesse texto o uso do termo “fracasso” como tensionado pelas autoras. Entretanto, adotamos como compreensão o estudo de Charlot. Charlot (2000) argumenta que o chamado “fracasso escolar” não recai sobre a escola ou seus profissionais, mas sobre condições sociais que produzem desigualdades. Para o autor, não existem “escolas fracassadas”, mas alunos colocados em situação de fracasso por estruturas sociais que são, elas mesmas, geradoras de faltas e deficiências.

formação inicial e continuada, (3) conceitos de alfabetização e letramento, e (4) impacto das políticas públicas na constituição dessas práticas. O marco temporal mais citado nas análises é o período pós-1990, quando o Brasil assume compromissos internacionais de erradicação do analfabetismo e passa a incorporar o conceito de letramento²⁷ nos documentos oficiais.

Conforme a autora, o crescimento das pesquisas se intensifica com o avanço dos programas de pós-graduação, sendo a área da Educação responsável por mais de 70% das produções (Maciel, 2014). No entanto, a autora também aponta uma lacuna importante: embora os dados sejam numerosos, há baixa articulação entre pesquisa, formação e efetiva transformação das práticas escolares, o que mantém a alfabetização como um desafio persistente.

Dessa forma, os levantamentos realizados por Soares e Maciel (2000) e por Maciel (2014) não apenas oferecem um panorama denso e significativo da produção acadêmica até 2012, como também delineiam as principais frentes de investigação e as lacunas ainda existentes no campo da alfabetização. Observa-se, contudo, que grande parte das tendências e desafios identificados pelas autoras permanece presente nas pesquisas desenvolvidas na década seguinte; a própria literatura já evidenciava as principais disputas em torno do tema.

2.3.2 O Estado Conhecimento da Alfabetização no Brasil – 2014 a 2024.

O presente estudo propõe prosseguir o Estado do Conhecimento sobre a alfabetização como campo de disputa, a partir da análise de trabalhos produzidos entre 2014 e 2024. Os estudos selecionados foram examinados por sua relevância temática e por evidenciarem tensões teóricas, metodológicas e políticas que seguem atravessando as práticas e os discursos sobre alfabetização no Brasil, reafirmando e, em alguns casos, ressignificando, os contornos apontados nos levantamentos anteriores.

O panorama traçado a partir das pesquisas selecionadas na BDTD revela aspectos significativos sobre o movimento do campo da alfabetização enquanto espaço de disputa epistemológica, política e pedagógica. A produção é incidente entre os anos de 2014 e 2023, com destaque para o período de 2020 a 2022, momento marcado por intensas transformações nas políticas educacionais, como a implementação da BNCC, da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e de novos currículos voltados à etapa da alfabetização.

²⁷ O termo letramento é utilizado para designar os usos sociais da escrita e da leitura. Distingue-se da alfabetização no aspecto de apropriação da tecnologia de ler e escrever: enquanto o alfabetizado lê e escreve, o alfabetizado letrado faz uso da tecnologia em contextos das práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004).

Por fim, desses estudos emergiram categorias analíticas (como exposto na figura 1), como as disputas em torno das políticas públicas de alfabetização, a formação docente, as concepções teóricas em conflito e a metarreflexão²⁸ sobre a produção do conhecimento educacional. Na sequência, apresentamos as categorias, aglutinando os autores/as e seus estudos que se localizam no seu interior²⁹.



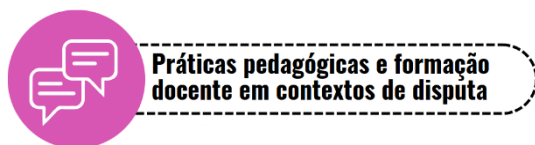
A primeira categoria, centrada nas disputas teóricas e epistemológicas sobre alfabetização, evidencia o embate entre os paradigmas da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e as abordagens defendidas pela chamada “Ciência da leitura”, notadamente influenciada por Linnea Ehri e pela perspectiva da consciência fonêmica. Estudos como os de Ribeiro (2023), Costa (2021) e Teixeira (2021) apontam que o campo se encontra tensionado entre a defesa da alfabetização como processo construtivo e crítico e a adoção de métodos supostamente “científicos” que favorecem abordagens tecnicistas, conteudistas e na responsabilização do trabalhador docente pelos baixos índices de alfabetização. A imposição do método fônico pela PNA, é tratada nos estudos como uma abordagem ideologicamente orientada, onde os aspectos históricos e sociais da alfabetização são invisibilizados pelos índices aferidos pela OCDE e PISA³⁰.

Nessa categoria também há estudos como de Dal Pizzol (2018) que avaliaram o PNAIC e o qualificaram como uma proposta com possibilidade real de compreender o cenário da alfabetização no país, porém, acabou reiterando tendências históricas já observadas em outras políticas para a alfabetização pois, ainda que proponha a formação de professores sob o viés do letramento, na prática, restringe a alfabetização ao domínio técnico do sistema alfabético.

²⁸ que envolve refletir criticamente sobre os modos de conhecer e os discursos que legitimam determinadas formas de saber — dialoga com o pensamento de E. Souza e Meireles (2018), ao compreender a pesquisa como experiência de formação e produção de sentidos, em que o pesquisador se implica no que narra, no que seleciona e no que silencia.

²⁹ A descrição individual dos objetivos, palavras-chaves, resumos, metodologia e resultados dos estudos deste EC constam nos Apêndice B e C.

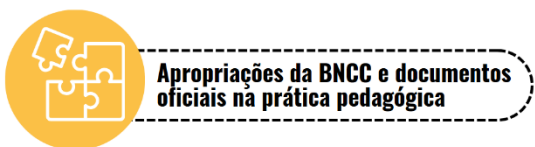
³⁰ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; PISA – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*.



A segunda categoria dá visibilidade à formação docente e aos saberes profissionais, revelando como professores e professoras negociam, resistem ou incorporam diferentes concepções de alfabetização no cotidiano escolar. Pesquisas como as de Lima (2019), Bento (2023) e F. Souza (2023), apontam a necessidade de políticas formativas mais dialógicas, que reconheçam os saberes docentes como legítimos e construídos na experiência.

Os estudos destacam o descompasso entre os dispositivos legais e a realidade vivida nas escolas. Nesse contexto, a formação docente promovida pelas secretarias de educação é problematizada, uma vez que, em muitos casos, tende a reproduzir predominantemente a voz do Estado sobre os alfabetizadores. Soma-se a isso a presença crescente da iniciativa privada nas ações formativas, assumindo o papel de capacitadora dos professores, o que pode comprometer a autonomia docente e fragilizar sua identidade profissional e campo de atuação. Em particular, o estudo de Camargo (2021) situado em Manaus, reforça o chamado à transformação da Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério em um centro de formação com autonomia, desvinculando-a das diretrizes que a definem como aparelho ideológico da SEMED Manaus.

Os estudos dessa categoria trazem um apelo ao reconhecimento das demandas reais do trabalho docente, evidenciando a necessidade de uma aproximação mais consistente entre a produção acadêmica e a realidade vivida nas salas de aula.



A terceira categoria destaca estudos voltados à dimensão pedagógica da alfabetização padronizada, sem considerar contextos específicos, como escolas do campo, quilombolas ou projetos autônomos. A Base Nacional Comum Curricular é criticada ao supervalorizar o ensino voltado para testes, evidenciando mecanismos de controle e esvaziando o significado social da alfabetização.

Tais investigações, como as de Melo (2015) e Lipsuch (2021), problematizam os efeitos das padronizações curriculares e propõem alternativas voltadas a práticas pedagógicas mais emancipatórias e culturalmente enraizadas. O estudo de Sigolo (2023) observa que a implementação da BNCC ocorreu de forma verticalizada, desconsiderando os saberes docentes

acumulados até então. Além disso, aponta que, ao tentar contemplar grupos historicamente minorizados por meio de textos esvaziados de sentido próprio, a proposta acabou por reforçar o seu silenciamento.



A psicogênese como referência de resistência e reinvenção da prática pedagógica

A quarta categoria congrega estudos que investigam a presença e circulação das ideias psicogenéticas, reafirmando sua relevância mesmo diante de críticas contemporâneas. Pesquisas como as de M. Lima (2019), Almeida (2020), Sasso (2021) e Marcelos (2024) demonstram como as contribuições de Ferreiro permanecem vivas em práticas escolares, formação docente e políticas públicas, ainda que reinterpretadas ou tensionadas por novos contextos.

Em especial, o estudo de Marcelos (2024) destaca a relevância da escrita inventada, ancorando-se nas contribuições de Ferreiro e dialogando também com Ehri, ao afirmar que essa forma de escrita constitui uma via de acesso à escrita alfabética. Trata-se do único estudo que propõe, de modo explícito, um diálogo entre essas duas abordagens teóricas sobre a aquisição da escrita.



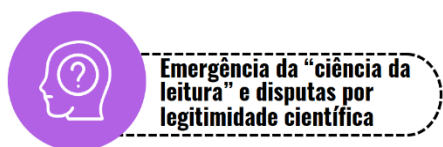
Governança da infância e disputas sobre o saber docente.

A quinta categoria analisa os mecanismos de governança da infância e do saber docente, problematizando o modo como o Estado, por meio de políticas públicas, documentos curriculares e formações docentes, impõe certos discursos científicos enquanto deslegitima outros. Estudos como os de F. Souza (2023) e Pereira (2015) denunciam o controle sobre o que se ensina e como se ensina, bem como os impactos dessas decisões sobre o direito das crianças à infância, à linguagem e à pluralidade de experiências educativas.

Nota-se que a governança da infância e do saber docente se dá quando a escola e os meios para a frequentar divergem conforme a classe econômica, revelando que os dispositivos demandados, produzem diferentes posições de sujeito, afetando os modos de ser criança e de ser professora/r na escola.

Entre os estudos que investigam os mecanismos de antecipação da alfabetização e a preparação da infância para os dispositivos escolares, destaca-se o trabalho de Chiari (2019),

que analisa as ideias educacionais de Ana Maria Poppovic voltadas à educação de crianças menores de dez anos. A autora levanta a hipótese de que o interesse de Poppovic pela Pré-Escola estava relacionado à necessidade de formar crianças “aptas” e “prontas” para a alfabetização, o que evidencia um movimento de regulação da infância por meio da escolarização antecipada. O estudo contribui ao revelar como concepções pedagógicas e expectativas institucionais atuam como tecnologias de governo, que definem normas de desenvolvimento e padrões de desempenho desde os primeiros anos da infância.



A sexta categoria reúne estudos que se ancoram nas abordagens da chamada “Ciência da leitura” e da consciência fonêmica, as quais têm ganhado destaque em contextos de regulação curricular e avaliações em larga escala, como na Política Nacional de Alfabetização (PNA). A partir de dados estatísticos, esses estudos evidenciam a ideia de uma emergência das ciências da leitura, muitas vezes desconsiderando ou desqualificando saberes produzidos anteriormente em outros campos do conhecimento. Estudos como os de Finamore (2022) e Teixeira (2021) refletem tanto as promessas de eficácia dessas abordagens quanto as críticas a seus limites reducionistas e sua fragilidade quanto à diversidade linguística e cultural brasileira.

Ainda que a maioria dos estudos reunidos na categoria assuma uma postura crítica frente à emergência da “Ciência da leitura”, há produções que se alinham a essa perspectiva e reforçam sua pretensão de cientificidade, como o estudo de S. Silva (2024) e E. Cunha (2022), que buscam demonstrar a importância do vocabulário para a aprendizagem da leitura a partir de evidências da psicolinguística. De certa forma, esses estudos contribuem para o campo ao apresentar dados empíricos que sustentam a ideia de que o vocabulário amplo favorece a compreensão leitora, reforçando um dos pilares da ciência da leitura, ainda que com uma abordagem menos centrada na decodificação e mais voltada à dimensão semântica.

A presença desse tipo de produção revela que o campo da alfabetização, longe de ser homogêneo, é atravessado por múltiplas vozes que disputam a definição de conhecimento válido e cientificamente fundamentado.



A especificidade do português brasileiro na alfabetização: implicações linguísticas, epistemológicas e pedagógicas

A sétima categoria evidencia um movimento emergente, porém significativo, de pesquisas que defendem a valorização da especificidade linguística do português brasileiro no ensino da escrita. Essa perspectiva ganha relevância ao reconhecer que, dada sua formação social e histórica, bem como a diversidade cultural e territorial do país, o português falado no Brasil possui características próprias que o diferenciam do idioma praticado em outros contextos lusófonos.

Estudos como os de Brito (2014), Scalzitti (2020) e R. Silva (2024), propõem que o processo de alfabetização deve considerar os traços metalinguísticos da língua portuguesa falada no Brasil, deslocando modelos baseados em outras línguas (inclusive portuguesas) e abrindo espaço para uma abordagem epistemologicamente situada. Tal constatação problematiza a tendência de importar, de forma acrítica, estudos produzidos em outras variantes da língua portuguesa, desconsiderando as singularidades da realidade linguística brasileira.

O Brasil é único em cada fala, cada traço, cada margem. Reduzir o Brasil a moldes externos é ignorar sua história, sua língua e seu povo. Nenhuma receita externa traduz a complexidade do que aqui se fala e se vive. O Brasil não cabe em traduções apressadas: o país precisa ser compreendido em sua própria linguagem. Ser brasileiro é falar uma língua moldada por séculos de encontros, dores, existências e resistências.



Saberes docentes e identidades profissionais

A oitava e última categoria concentra esforços em defesa do trabalho docente e da valorização de suas reflexões sobre o seu trabalho. Estudos como Maurício (2015) e Valle (2015) destacam como a identidade profissional, travestida de “bom professor”, feriu a autonomia desses profissionais, legitimando certas condutas conforme os interesses políticos, econômicos e sociais.

As autoras mostram como determinadas “habilidades e competências” são prescritas como ideais a serem atingidos, moldando um perfil profissional desejável e socialmente validado pelas políticas públicas. Essa produção de um “modelo docente” normativo atua como mecanismo de controle e subjetivação, ao estabelecer critérios de reconhecimento e responsabilização. Colaborando a elas, Castilho (2020) e Sigolo (2023) contribuem para o

entendimento de como a formação da/o professora/r alfabetizadora/r, longe de ser neutra, se inscreve em disputas mais amplas sobre o que é ensinar, quem pode ensinar e como esse ensino deve ser medido e mensurado.



2.4 A produção científica e a alfabetização como campo de disputa: apontamentos do Estado do Conhecimento

A psicogênese envolve o sujeito cognoscente em seu processo de construção das hipóteses de leitura, um fenômeno que se conecta diretamente com as desigualdades educacionais. No entanto, observa-se um distanciamento entre as legislações educacionais, que garantem direitos à aprendizagem, e as condições efetivas de sua implementação nas escolas. Este cenário é especialmente notável em contextos em que a aprendizagem é abordada de forma excessivamente biologizante, como as ciências da leitura, sem considerar a influência de fatores sociais no desenvolvimento da escrita.

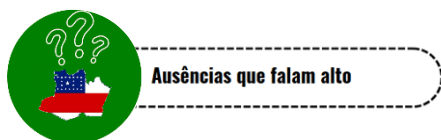
A tentativa de transposição dos referenciais dos docentes, com base em metodologias como o método fônico de alfabetização, é frequentemente defendida como a única abordagem “cientificamente comprovada”. Porém, essa visão restringe a compreensão sobre a história da alfabetização e minimiza o aspecto social e cultural que influencia diretamente o processo de aquisição da escrita, o que pode levar a soluções pedagógicas limitadas e pouco inclusivas, que podem anular a especificidade do português falado no Brasil.

O quadro de descontinuidade das políticas públicas educacionais e a homogeneização do ensino em diferentes regiões do país impactam diretamente a formação de alfabetizadoras/es. A lógica privatizante e mercadológica, presente em gestões das secretarias de educação, muitas vezes compromete os programas de formação de professores e a implementação de currículos escolares municipais que atendam às reais necessidades das escolas públicas. Em contrapartida, a erradicação do analfabetismo e a formação contínua das/os alfabetizadoras/es são essenciais para garantir o direito humano e social de aprender a ler e escrever, desde que a responsabilização pelo cenário seja um compromisso de toda a sociedade, não apenas das/os professoras/es, afinal, se ainda há ou haverá criança não alfabetizada, falhamos todos nós.

Por fim, para assegurar uma alfabetização verdadeiramente inclusiva e transformadora, é necessário aproximar a universidade das escolas públicas. Isso possibilitará uma prática

pedagógica mais sensível às realidades locais e aos desafios que as/os professoras/es enfrentam no cotidiano escolar. A alfabetização, portanto, não deve ser vista apenas como a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas como o início de um longo processo de humanização por meio da educação, que vai além dos métodos e se reflete nas políticas públicas que buscam garantir um direito fundamental a todos os sujeitos.

Diante do exposto, essa síntese revela que a alfabetização, no cenário contemporâneo brasileiro, não pode ser compreendida fora de seus conflitos fundantes, nos quais se articulam: saberes pedagógicos, decisões políticas, epistemologias em disputa e interesses diversos. É por essa razão que este estudo entende a alfabetização como um campo de disputa, em que se entrelaçam diferentes concepções de aprendizagem, políticas públicas e práticas pedagógicas. A forma como a alfabetização é abordada reflete não apenas questões técnicas, mas também valores e ideologias que moldam o acesso ao conhecimento e a garantia de direitos fundamentais.



2.4.1 O que o Estado do Conhecimento revela (e silencia) sobre a alfabetização no Amazonas

Esta subseção parte do incômodo diante da pouca presença do Amazonas na produção científica sobre alfabetização no Brasil. Ao realizar o Estado do Conhecimento com recorte temporal de 2014 a 2024, identificou-se que, entre os 32 trabalhos analisados, apenas três³¹ foram desenvolvidos no contexto amazonense e, mesmo nesses, o que se viu foi a manutenção do estado na reprodução de políticas nacionais de alfabetização, sem um vislumbre de elaboração de propostas próprias ou reflexões contextualizadas para a região, particularmente, Manaus. Os estudos se propuseram a entender o cenário e convocam o professorado a uma mudança que parta da horizontalidade. A ausência sentida no volume não é apenas quantitativa, mas revela também uma forma de silenciamento epistêmico: o Amazonas não só aparece pouco, como também fala pouco de si na temática alfabetização.

³¹ Nesse caso, não se trata de atribuir visibilidade pela quantidade. Na busca inicial, foram localizados 08 trabalhos. Após os critérios de inclusão e exclusão, pautados no objeto que se deseja investigar, restaram 03 trabalhos.

A alfabetização, tomada aqui como um campo de disputa, é atravessada por tensões entre métodos, evidências científicas, direitos sociais e práticas docentes. Nesse cenário, a invisibilidade da Região Norte e, mais especificamente, do Amazonas na literatura educacional não pode ser vista como um mero acaso, mas como expressão de desigualdades históricas na produção e circulação do conhecimento. Ao trazer à tona essas ausências que falam alto, esta pesquisa busca tensionar o debate e abrir caminho para a construção de narrativas mais situadas, plurais e comprometidas com a realidade das escolas públicas amazônicas em Manaus e das professoras/es alfabetizadoras/es.

A busca por uma alfabetização crítica e inclusiva exige, portanto, um comprometimento com a superação das desigualdades e a construção de uma educação que respeite a diversidade dos sujeitos e suas trajetórias de aprendizagem. Ao contrário de uma resposta única ou definitiva sobre como alfabetizar, o que se observa é a pluralidade de caminhos, a produção de resistências e a necessidade de reafirmar o lugar da educação como campo de produção de sentido, crítica e emancipação (Pimenta, 2023).

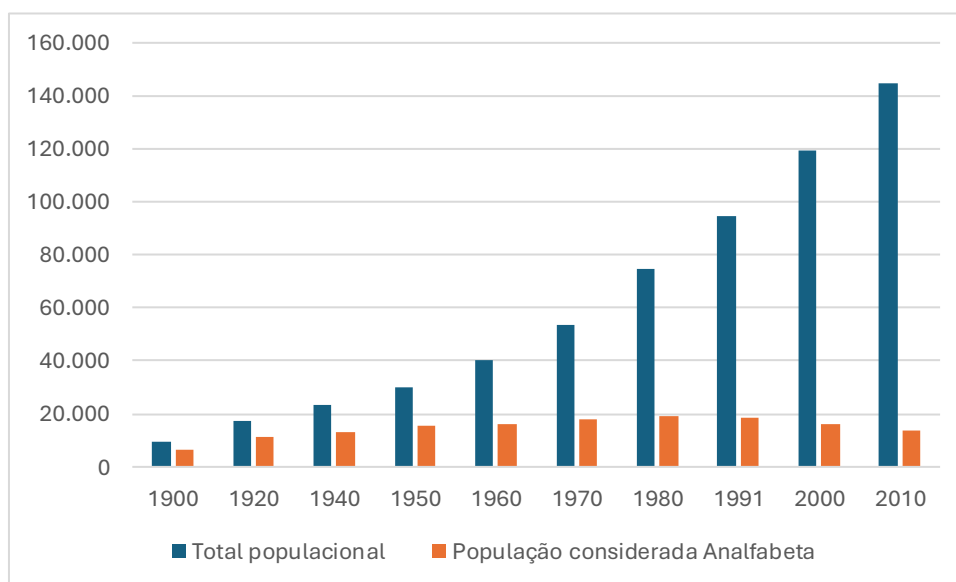
III – PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA: INSERÇÃO E EMBATES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (Freire, 2000, p. 28).

A educação, como nos ensina Freire, carrega em si uma dimensão política impossível de se ignorar: toda proposta educativa, mesmo quando revestida de neutralidade técnica ou de pretensa cientificidade, implica escolhas: a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem.

A complexidade histórica da alfabetização no Brasil não pode ser compreendida apenas pelas formulações teóricas ou pelas disputas metodológicas que atravessam cada período; ela também se revela nas transformações demográficas que tensionam continuamente as políticas públicas. Para situar esse panorama, o Gráfico 1 apresenta a evolução da população com 15 anos ou mais (em milhares) ao longo de mais de um século, com destaque para o contingente de pessoas não alfabetizadas.

Gráfico 1 - População com 15 anos ou mais (em milhares)



Fonte: Elaboração própria a partir de Braga e Mazzeu, 2017.

O movimento ascendente da população adulta, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, contrasta com a persistência do analfabetismo em patamares consideráveis, ainda que relativamente menores quando comparados ao total populacional. Esse contraste evidencia

que o enfrentamento do analfabetismo não acompanhou de forma proporcional o crescimento demográfico, revelando limites estruturais das políticas de alfabetização implementadas em diferentes períodos históricos.

Ao observar esses dados em diálogo com a reflexão freiriana sobre a politicidade da educação, torna-se ainda mais evidente que o analfabetismo não é um “acaso estatístico”, mas expressão de escolhas políticas que, ao longo do tempo, priorizaram determinados grupos sociais e projetos de sociedade em detrimento de outros. A linha histórica, marcada pela presença simultânea de expansão populacional e permanência de altas taxas de analfabetismo, tensiona a ideia de neutralidade técnica nas políticas educacionais e dá contorno empírico às disputas teórico-metodológicas analisadas nesta seção.

Diante disso, o gráfico não se limita a ilustrar números, mas serve como ponto de inflexão para compreender que a alfabetização no Brasil e, em particular, em Manaus, sempre esteve inserida em um campo de forças. O gráfico introduz e reforça o argumento central desta discussão: as concepções e políticas de alfabetização são resultado de embates entre projetos de país, oscilando entre perspectivas conservadoras de manutenção da ordem e propostas emancipadoras comprometidas com justiça social. É nesse terreno, marcado por tensões históricas e escolhas políticas, que esta análise avança, interrogando como se constituíram, disputaram e se consolidaram os principais modelos de alfabetização ao longo do tempo.

É sob essa lente que esta seção realiza um movimento retrospectivo e analítico, examinando as principais políticas e concepções que moldaram a alfabetização no Brasil, com atenção especial à cidade de Manaus. Esse mergulho no tempo, marcado por períodos circunscritos na história brasileira, pretende compreender que o movimento educacional é tensionado por forças que se equilibram entre métodos, técnicas e projeto de país.

Ao reconhecer que a alfabetização é um campo historicamente tensionado, perpassado por disputas ideológicas, teóricas e metodológicas, esta análise busca compreender como determinadas propostas se consolidaram, enquanto outras foram invisibilizadas. O percurso inclui desde os ideários da escola colonialista, imperialista e, posteriormente, a republicana, do regime militar, até os programas recentes que articulam interesses de organismos internacionais e de controle pedagógico.

Esta seção, assume o compromisso de interrogar os caminhos trilhados pela alfabetização no Brasil, compreendendo-os como expressão de projetos de sociedade, e por consequência, de humanidade. Ao fazê-lo, procura reafirmar que a prática alfabetizadora, como toda prática educativa, está inserida no jogo de forças entre a conservação e a transformação.

Reconhecer essa politicidade é condição para a construção de um pensar sobre alfabetização para além dos índices mensurais, mas como justiça, como crítica e como emancipação.

3.1 Historicidade da alfabetização: perspectivas teórico-metodológicas em disputa – soluções que não interrogam suas causas

A escrita e a leitura, tal como as conhecemos hoje, são invenções relativamente recentes. Enquanto sistema de representação simbólica, sua construção histórica permitiu o registro, a preservação da memória e a transmissão do conhecimento ao longo das gerações. Sendo um processo que mobiliza complexos mecanismos cognitivos, a escrita não passou despercebida pelas inquietações sócio-históricas da humanidade, que a identifica como um elemento central na interpretação de si mesma e na democratização do saber (Dehaene, 2012). No entanto, para que esse conhecimento se torne acessível, há um aspecto fundamental: saber ler e escrever, processos-foco da alfabetização.

A alfabetização, entendida como “apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que exige processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, consequentemente, de ensino” (Soares, 2016, p. 29), pode ser considerada uma forma de inscrição específica de si. Esse processo, ocorre em dois sentidos: de dentro para fora e de fora para dentro; por isso, carrega tanto nossa objetividade quanto os traços do que propomos, produzimos e ensinamos ao lidar com a escrita e com a leitura.

A alfabetização não se restringe à aprendizagem de um código, mas está intrinsecamente ligada às práticas sociais e culturais que lhe conferem significado (Oliveira; Araújo, 2005). Dessa forma, é impossível dissociar a alfabetização dos contextos históricos vivenciados no Brasil. Em um país cujas escrita e leitura eram exclusivas das classes etilizadas, o contexto histórico desse movimento precisa partir de seu antônimo: o analfabetismo.

Sobre o analfabetismo é importante mencionar que adjetivava sujeitos que não sabiam ler nem escrever. Freire (1981), propõe uma reflexão sobre o conceito, sob a justificativa de que ninguém é analfabeto por escolha, mas sim o resultado das condições sociais, econômicas e históricas em que está inserido. “Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler (Freire, 1981, p. 16). Uma visão que responsabiliza o indivíduo por sua própria condição de analfabeto, é crítica

constante em sua obra, reforçando que a falta de acesso à educação é consequência de desigualdades estruturais.

Freire (1981) sustenta que em sociedades marcadas pela exclusão e pela concentração de poder, determinados grupos sociais são historicamente privados de oportunidades educacionais, o que perpetua a marginalização e impede sua plena participação na vida social, política e econômica, como foi possível constatar em várias Constituições Federais Brasileiras. Essa compreensão, convoca-nos a observar os períodos da história brasileira interligados ao processo de desenvolvimento da educação no Brasil e as interpretações que eram dadas ao analfabetismo.

Além das questões educacionais, a alfabetização também teve implicações políticas inscritas na história do país. Até a promulgação da Constituição de 1988, analfabetos eram privados do direito de votação, uma exclusão que refletia preconceitos sociais e políticos da época (Aleixo, 1983). O debate sobre a relação entre alfabetização e cidadania demonstra como o domínio da leitura e da escrita foi, historicamente, associado ao exercício da participação na democracia.

Compreender essa trajetória histórica do analfabetismo e da alfabetização no Brasil é importante para analisar as transformações recentes nas políticas educacionais. Ao longo dos anos, o país passou por diferentes reflexões teóricas acerca do assunto, muitas delas importadas de contextos estrangeiros sem a devida adaptação à realidade brasileira; em suma, o país desferiu e vem desferindo dispositivos que não compreendiam e não compreendem suas causas.

A trajetória da alfabetização no Brasil, sobretudo em sua fase inicial de escolarização de crianças, revela-se como um campo tensionado por diferentes concepções teórico-metodológicas que emergem em contextos sociais, culturais e políticos específicos. Para compreender essas disputas em sua complexidade histórica, utilizamos como suporte inicial a proposta de Mortatti (2000), que periodiza a história do ensino da leitura e escrita em quatro momentos cruciais, com destaque para a experiência paulista, mas com forte incidência nacional. Cada um desses momentos é marcado por um novo sentido atribuído à alfabetização, que se reflete nas práticas escolares, nas políticas educacionais e nas disputas por hegemonia no campo pedagógico.

Por isso, optamos por adotar os marcos históricos brasileiros partindo da movimentação do nosso objeto de estudo, conforme Mortatti (2011) apresenta. Nossa escolha é reforçada por Saviani et al (2006) que, ao compreender o legado da educação brasileira durante o século XX, reforça que o parâmetro político (Colônia, Império, República), assim como parâmetros econômicos e internos, reforçam a convencionalidade do Estado como cumpridor de promessas.

Embora não utilizemos as definições do autor (“Antecedentes” e “A história da escola pública propriamente dita”) e nem as definições de Mortatti (Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Momento), deixamo-nos guiar pelo próprio objeto de nossa pesquisa, como era pensado, tensionado e ofertado.

3.2 As raízes históricas da alfabetização no Brasil: do domínio jesuítico à estruturação de um sistema educacional elitista (1827-1890)

No Brasil, a educação formal sempre esteve vinculada a interesses de controle social e de manutenção da ordem, mais do que a um compromisso com a democratização do conhecimento. Desde o período colonial, marcado pelo monopólio jesuítico (1549-1759), até a lenta constituição de um sistema educacional no século XIX, o acesso à leitura e à escrita foi privilégio das elites, em um país majoritariamente agrário e escravocrata (Saviani, 2017; Aranha, 2006).

Mesmo as reformas liberais e positivistas que se sucederam ao longo do Império pouco alteraram essa realidade: os dispositivos legais, como a Lei de 1827, a Reforma Couto Ferraz (1854), a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e a Reforma Benjamin Constant (1890), mantiveram a educação elementar³² em caráter restrito, seletivo e subordinado aos interesses de formação de uma elite política e intelectual (Borba, 1984; A. Freire, 1989). O território brasileiro, além de ser explorado economicamente, tornou-se também um espaço de experiência para aqueles que viam a educação como um instrumento de controle social (Saviani, 2017). Um “ocupar-se de viver ou ocupar-se de morrer”³³.

De acordo com Saviani (2013), desde a chegada da família real portuguesa em 1808 até a Constituição Federal do Império brasileiro, em 1824, os dispositivos legais implementados ocupavam-se de pensar a “instrução pública”, pois uma educação tal qual era ofertada à nobreza e à burguesia não era possível ao Estado, tanto pelos recursos quanto pelo “risco” que a emancipação poderia causar. Na obra, Saviani menciona autores que evidenciavam o ler e o escrever como um risco para as profissões agrárias e escravocratas.

³² A expressão *educação elementar*, no período analisado por Saviani, designava a instrução primária destinada às primeiras letras, compreendendo basicamente o ensino de leitura, escrita, cálculo e noções de moral e civismo. Tratava-se de um nível escolar voltado à alfabetização e à formação mínima para a vida social e produtiva, geralmente oferecido em escolas públicas de caráter rudimentar, com currículos reduzidos e forte ênfase na disciplina e na memorização. Sua função era fornecer os “elementos” iniciais da instrução, distinguindo-se dos níveis secundário e superior, que eram restritos às elites (Saviani et al, 2006).

³³ Frase dita pelo personagem Andy no filme “The Shawshank Redemption” (1994). Tradução nossa.

Adiante, Saviani (2013) destaca o primeiro dispositivo legal de educação independente do país: trata-se da Lei de 15 de outubro de 1827 que instituiu as escolas de Primeiras Letras e que não deixava de estar em “sintonia com o espírito da época” (p. 126), onde encarregava-se dos “rudimentos do saber” para “afastar a ignorância”: ler, escrever, operar as quatro operações aritméticas, ter as noções de gerais de gramática e geometria, entre outros conteúdos considerados mínimos diante de todo conhecimento cultural produzido pela humanidade. Um dispositivo que se ocupa de produzir, por meio do método mútuo³⁴, uma rápida aceleração da difusão do “conhecimento” e com baixo custo para o Império.

Já no início da Primeira República (1889–1930), a alfabetização consolidou-se como um campo de disputas sociais, políticas e educacionais. O período foi marcado por uma profunda contradição: ao mesmo tempo em que se associava a alfabetização ao progresso e à modernização da nação, sua negação cumpria função estratégica de exclusão de amplos setores populares. Como observa Mortatti (2000), a alfabetização foi concebida como chave para a inserção do Brasil na ordem civilizatória, mas sua materialização esteve vinculada a projetos elitistas e excludentes.

No contexto da Primeira República, a exclusão escolar converteu-se também em exclusão política. Como lembra Saviani (2013), Rui Barbosa apoiou o projeto que retirava dos analfabetos o direito ao voto, acreditando que isso estimularia os governos a expandirem a instrução pública. O efeito, no entanto, foi a drástica redução do eleitorado: de 13% da população livre votante para apenas 0,8%. Essa medida revela como a alfabetização foi mobilizada não como direito, mas como instrumento de controle, legitimando uma “ditadura do progresso” positivista que reservava a cidadania plena apenas aos que se enquadravam no perfil de modernização almejado.

Autores como Aleixo (1983) e A. Freire (1989) evidenciam o caráter contraditório dessa exclusão, pois, se “todo poder emana do povo”, o analfabeto também deveria participar das decisões políticas. Paulo Freire (1981), por sua vez, ressalta que o analfabeto não é responsável por sua condição, mas vítima de um sistema educacional excludente; sua experiência de vida já constitui uma forma de saber. Nesse sentido, negar o direito de voto aos analfabetos era

³⁴ Também conhecido como método lancasteriano. Lancaster baseava seu método no ensino oral, na repetição constante e, principalmente, na memorização. Ele acreditava que memorizar ajudava a evitar a preguiça e a ociosidade, além de incentivar o gosto pelo silêncio. Por isso, não esperava que os alunos fossem criativos ou refletissem profundamente, mas sim que desenvolvessem disciplina mental e física. No sistema de Lancaster, o papel do monitor não era ensinar ou corrigir, mas organizar para que os próprios alunos corrigissem uns aos outros. Os monitores também cuidavam da organização da escola, da limpeza e, principalmente, da manutenção da ordem. Ao contrário de Comenius, Lancaster propunha um ensino focado na disciplina do corpo e da mente e na formação de valores morais, e não na autonomia intelectual (Neves, 2003).

perpetuar privilégios de uma elite agrária que não tinha interesse em expandir a escola pública, especialmente nas regiões Norte e Nordeste (Braga; Mazzeu, 2017).

Esse movimento consolidou uma tensão permanente: de um lado, setores que viam a alfabetização como ameaça à ordem social; de outro, grupos que a defendiam como caminho de emancipação e democratização. Como sintetizam Saviani et al. (2006), desse embate emergiu a crença na escola como “redentora da humanidade”, tendência que, como observa Mortatti (2000), constituiu-se como eixo histórico das disputas de sentidos em torno da alfabetização no Brasil.

É nesse cenário que se compõem diferentes concepções e métodos de alfabetização, refletindo projetos de sociedade em disputa. A instrução elementar, concebida como “redentora”, foi marcada pela oscilação entre perspectivas mais tradicionais, voltadas à memorização e disciplina, e propostas inovadoras, que buscavam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Mortatti (2000) mostra como, a partir da institucionalização da escola primária, consolidaram-se os métodos de ensino da leitura e da escrita, em especial os métodos sintéticos e analíticos³⁵, cuja alternância traduziu tensões maiores sobre o papel da escola na formação do povo brasileiro.

Assim, a historicidade da alfabetização não pode ser compreendida apenas pela sucessão de métodos pedagógicos, mas pelo entrelaçamento entre as disputas sociais, políticas e culturais que atravessaram o Período Imperial e a Primeira República. A alfabetização, mais do que um conteúdo escolar, configurou-se como campo estratégico de poder: ao mesmo tempo promessa de progresso e mecanismo de exclusão.

Para Mortatti (2011), o período de 1876 a 1890 (anos finais do Império e anos iniciais da Primeira República) representa o primeiro momento da alfabetização no Brasil, caracterizado pela introdução do método da palavração, em contraposição aos métodos sintéticos até então dominantes (alfabético, fônico e silábico). Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser apenas uma prática espontânea e se torna objeto de política pública, ainda que marcada por disputas teórico-metodológicas e por um forte viés ideológico. Mais do que uma questão pedagógica, o ensino da leitura e da escrita assumia papel estratégico em um projeto político de modernização, mas preservava sua função de exclusão: analfabetos, indígenas,

³⁵ Soares (2016) retrata bem a distinção entre esses métodos: nos métodos sintéticos, prevalece a fragmentação: parte-se da letra, da sílaba ou do som para chegar ao todo da palavra; nos métodos analíticos, o caminho inverso é proposto: inicia-se com a palavra ou com o texto para, posteriormente, decompor e analisar suas partes.

pobres e ex-escravizados continuavam marginalizados do processo escolar e da cidadania (Aleixo, 1983; Freire, 1981; Pinsky, 2003).

É nesse quadro nacional que se inscreve a experiência amazônica. A promulgação da Lei de 1827, que determinava a criação de escolas de Primeiras Letras em todo o Império, encontrou no Amazonas uma realidade extremamente precária: havia apenas três escolas, sendo uma no então “Lugar da Barra”, atual Manaus (J. Souza, 1927). O ensino seguia o método monitorial de Lancaster³⁶, em que alunos mais adiantados auxiliavam os demais. Essa prática, de baixo custo e de caráter disciplinador, revelava não apenas a desvalorização do ensino primário, mas também a concepção restritiva do professor como mero executor, sem autonomia intelectual ou formativa.

Com o regulamento de 1852, a instrução primária no Amazonas ganhou um início de organização institucional. A manutenção do professorado passou a ser considerada condição básica para o funcionamento das escolas (Reis, 1998). Ainda que persistissem salários baixos, abandono de cadeiras e escolas fechadas por falta de docentes, começava-se a reconhecer que não havia instrução pública sem a figura do professor. Essa valorização, no entanto, permaneceu mais retórica do que efetiva, pois não se sustentava em condições concretas de trabalho.

Outro elemento central no processo foi a tentativa de escolarização compulsória dos povos indígenas. Como evidencia o relato de J. Souza (1927), a escola foi imposta como instrumento de assimilação cultural, deslegitimando práticas ancestrais de transmissão do saber e exigindo a ruptura com modos de vida culturais locais. Ao professor, cabia não apenas ensinar a ler e escrever, mas também atuar como agente civilizador, disciplinando corpos e mentes segundo os valores do Estado-nação. Sua função se tornava ambígua: entre a docência e a imposição de uma norma cultural, reforçando o caráter assimétrico da educação no período.

Na década de 1880, a criação da Escola Normal do Amazonas indicou os primeiros passos em direção à profissionalização docente, ainda que vinculada ao controle dos métodos oficiais e à reprodução de práticas legitimadas por autoridades externas, como Abílio César Borges (1888), crítico da soletração e defensor de novos métodos intuitivos³⁷ (Santana, 2007).

³⁶ Lancaster baseava seu método no ensino oral, na repetição constante e, principalmente, na memorização. Acreditava que memorizar ajudava a evitar a preguiça e a ociosidade, além de incentivar o gosto pelo silêncio. Por isso, não esperava que os alunos fossem criativos ou refletissem profundamente, mas sim que desenvolvessem disciplina mental e física. No sistema de Lancaster, o papel do monitor não era ensinar ou corrigir, mas organizar para que os próprios alunos corrigissem uns aos outros. Os monitores também cuidavam da organização da escola, da limpeza e, principalmente, da manutenção da ordem. Ao contrário de Comenius, Lancaster propunha um ensino focado na disciplina do corpo e da mente e na formação de valores morais, e não na autonomia intelectual (Neves, 2003).

³⁷ O método intuitivo, também chamado de “lição de coisas”, caracteriza-se por partir da observação e da experiência sensível para a construção do conhecimento, valorizando a passagem do concreto ao abstrato e a manipulação dos objetos antes da formalização conceitual.

O investimento na instrução, como manutenção de prédios, gratificações, escolas noturnas e conferências, revelava a importância estratégica atribuída à educação, mas sem alterar a posição subordinada do professor primário, visto mais como executor de políticas do que como intelectual autônomo.

Entre 1880 e 1912, a experiência amazonense também foi atravessada pelas oscilações econômicas: o ciclo da borracha impulsionou a capital Manaus a um crescimento acelerado, mas seu declínio trouxe cortes orçamentários que impactaram diretamente a instrução pública, com fechamento de escolas e extinção de cadeiras do magistério (J. Souza, 1927; Manaus, 1989). A docência permaneceu marcada por precarização e invisibilidade, ao mesmo tempo em que se exigia do professor uma atuação cada vez mais complexa diante da diversidade social e cultural da região.

Observa-se que a alfabetização no Amazonas, tal como no cenário nacional descrito por Mortatti (2000; 2011), esteve desde cedo atravessada por disputas metodológicas e por interesses políticos e econômicos. No plano nacional, revela a alfabetização como prática pedagógica em disputa, tensionada entre projetos educativos que buscam, ora a manutenção da ordem social, ora a democratização do acesso e da produção do conhecimento.

No plano local, isso se traduziu na combinação entre precarização docente, tentativas incipientes de formação profissional e a imposição de uma escolarização que funcionava mais como instrumento de disciplinamento social do que de emancipação cultural. Esse quadro abre caminho para compreender o próximo momento da alfabetização, no qual se consolidam as disputas em torno dos métodos e em que a alfabetização passa a ocupar lugar central nas reformas republicanas, tanto no Brasil quanto no Amazonas.

3.3 A formação do cidadão republicano e o método analítico (1890-1920)

O segundo momento identificado por Mortatti (2000), marcado pela institucionalização do método analítico, consolidou a alfabetização como prática escolar sistemática no Brasil, sobretudo a partir da primeira década republicana. Nesse contexto, as práticas de leitura e escrita, antes restritas e pouco sistematizadas, passaram a ser organizadas de forma metódica e seriada, alinhadas aos ideais republicanos de formar cidadãos letrados, disciplinados e aptos a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. A adoção desse método, articulada à concepção de ensino graduado, representou não apenas uma mudança pedagógica, mas também uma tomada de posição no campo das disputas teórico-metodológicas sobre

alfabetização, disputas que se prolongariam ao longo do século XX e, como se observa nesta pesquisa, ainda reverberam nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

Essa institucionalização, porém, não encerrou as tensões em torno do ensino da leitura e da escrita. Ao contrário, seu predomínio nas primeiras décadas republicanas impulsionou novas correntes pedagógicas, estimuladas por transformações sociais, políticas e culturais do início do século XX. A busca por métodos mais eficazes, capazes de atender à escolarização em massa e aos ideais de modernização nacional, abriu espaço para propostas renovadoras que, sem romper totalmente com a tradição anterior, reconfiguraram a alfabetização e ampliaram as disputas no campo teórico-metodológico. Longe de ser uma simples opção pedagógica, essa escolha metodológica integrou um projeto político-ideológico de construção da nação, que passou a compreender a alfabetização como estratégia de modernização social e de legitimação do novo regime.

A adoção e a consolidação do método analítico, ao mesmo tempo em que ampliaram a presença da escola na vida social, também delimitaram os contornos de uma alfabetização voltada a atender às demandas de um projeto de nação. Entretanto, à medida que o século XX avançava, novas demandas econômicas, sociais e culturais, bem como críticas pedagógicas, começariam a tensionar esse modelo, abrindo espaço para a emergência de outras propostas metodológicas.

Ao situar essa institucionalização no quadro mais amplo das políticas educacionais da época, percebe-se que o método analítico não apenas refletiu concepções específicas sobre como ensinar, mas também expressou disputas de poder e de sentidos sobre o que significava ser alfabetizado e, por consequência, sobre quem teria acesso pleno à cultura letrada.

Mortatti (2011) aponta que o primeiro e o segundo momento da alfabetização no Brasil estiveram vinculados à constituição da escola elementar, em um processo de consolidação dos métodos de ensino que buscava atender às demandas de um país em transformação, ainda marcado por fortes desigualdades sociais e pela necessidade de expandir a instrução pública. Essa mesma lógica repercutiu, ainda que de modo particular, na realidade amazônica.

Em Manaus e no Amazonas, o movimento de institucionalização da alfabetização assumiu contornos próprios, expressos tanto na precarização e invisibilidade docente quanto nas primeiras tentativas de reorganizar a formação do professor e expandir a instrução pública. Entre as décadas de 1880 e 1920, o professor no Amazonas viveu um duplo movimento: de um lado, a precarização e invisibilização decorrentes do fim do ciclo da borracha e da transição republicana, que trouxeram cortes orçamentários, fechamento de escolas, extinção de cadeiras do magistério e abandono das funções docentes diante da falta de pagamento (J. Souza, 1927);

de outro, os primeiros sinais de “valorização profissional”, com a busca por formação específica, influências europeias e norte-americanas, e a criação de estruturas voltadas à preparação do professor primário.

Reformas da década de 1920 e iniciativas de associações de intelectuais da Educação, indicam uma reconfiguração da docência para além do caráter meramente funcional, alinhada aos projetos de modernização e à ampliação da rede escolar para atender novos sujeitos sociais na capital amazonense, como ex-escravizados, migrantes europeus e nordestinos (J. Souza, 1927; Pinheiro; Teixeira, 2005; Ferreira, 2010). Contudo, essa expansão permaneceu limitada, sobretudo nas áreas periféricas, revelando uma Manaus mais atenta às exigências formais do ensino do que à compreensão de sua própria população (Pinheiro; Teixeira, 2005).

No Amazonas, tal como no cenário nacional descrito por Mortatti (2000; 2011), a alfabetização permaneceu vinculada à disputa em torno dos métodos, que orientava tanto a organização da escola quanto as expectativas sobre o professor e sua formação. Esse contexto abre caminho para o próximo momento histórico analisado por Mortatti (2000), no qual as disputas em torno dos modos de ensinar e aprender a ler e escrever se intensificam, revelando tanto continuidades quanto rupturas na compreensão da alfabetização no Brasil.

3.4 A década de 1920 e o final da década de 1970: surgimento dos testes de maturidade e métodos mistos

A partir de 1920, a baixa escolarização da população refletia um modelo educacional excludente, voltado prioritariamente para as elites. Com a industrialização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada, o analfabetismo passou a ocupar o centro das discussões nacionais (Saviani, 2017).

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), reunindo intelectuais cariocas com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional no país (Saviani, 2020). No entanto, as conferências realizadas entre 1927 e 1929 não conseguiram implementar mudanças efetivas na educação primária brasileira, evidenciando o desafio de enfrentar uma estrutura social e política resistente a transformações (A. Freire, 1989).

Nos anos 1930, cerca de 65% da população brasileira era analfabeta, evidenciando desigualdades sociais e regionais, especialmente no meio rural e entre as classes mais pobres (Braga; Mazzeu, 2017).

Nesse período, diferentes concepções teóricas influenciaram a educação brasileira. A década foi marcada pelo embate entre a concepção humanista tradicional, defendida pelos católicos, e a concepção humanista moderna, promovida pelos educadores renovadores (Saviani, 2020). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, propôs uma educação pública, laica e obrigatória, inspirada nos princípios da Escola Nova de John Dewey³⁸, que enfatizava o desenvolvimento integral do aluno e colocava a criança no centro do processo educacional (Saviani, 2020), principalmente as que precisavam se alfabetizadas. No entanto, a influência do positivismo e da religião na educação brasileira limitou a adoção desse modelo (Azevedo, 1944; Bevilacqua, 2014).

Ainda que as condições objetivas da Região Amazônica fossem adversas, observa-se uma adesão simbólica e política ao discurso da “nova escola”, revelando tanto o desejo de atualização pedagógica quanto a tensão entre o ideal moderno de ensino e as precariedades vividas nos cantos e recantos da floresta. Para as/os professoras/es amazonenses, era preciso ensinar de um novo modo, mas também resistir às formas históricas de esquecimento e subordinação regional (Estácio; Nicida, 2016).

A Sociedade Amazonense de Professores (SAP), criada a partir de inspirações da Escola Nova, passa a atuar como um espaço de debate e formação, evidenciando o desejo de uma parcela do professorado manauara de participar do projeto modernizador da educação brasileira, assim como se afirmar como intelectual coletivo, capaz de pensar a escola para além da sala de aula, enfrentando as precariedades locais sem abdicar de um horizonte de transformação.

Entre a crítica ao ensino tradicional e o compromisso com a infância amazônica, as/os professoras/es buscavam reinventar suas práticas e resistir ao apagamento histórico da região, alinhando-se, ainda que criticamente, à linguagem do progresso que caracterizou o período varguista³⁹ e sua política emergente de governança da infância (Pessoa, 2018).

³⁸ A pedagogia de John Dewey, matriz teórica da Escola Nova, fundamenta-se no pragmatismo e no conceito de experiência reflexiva. Para Dewey, educar significa promover a continuidade e a reconstrução inteligente da experiência, orientando o aluno a investigar situações problemáticas reais por meio do método da reflexão: observação, formulação de hipóteses, experimentação e validação. A escola, entendida como “comunidade democrática”, deve funcionar como um ambiente social cooperativo, no qual a aprendizagem resulta da interação entre interesse, atividade, investigação e participação, articulando desenvolvimento intelectual, social e moral. Nessa perspectiva, ensino e democracia são indissociáveis, pois a formação crítica depende do exercício cotidiano de práticas de deliberação e cooperação (Santos; Oliveira; Paiva, 2022).

³⁹ O período varguista (1930–1945) corresponde ao conjunto de governos de Getúlio Vargas, iniciado coma Revolução de 1930 e marcado por profundas transformações políticas, econômicas e educacionais no Brasil. Essa fase inclui a instauração do Estado Novo (1937–1945), regime de caráter autoritário, centralizador e nacionalista, que reorganizou o Estado, ampliou a intervenção estatal na economia, instituiu políticas trabalhistas e consolidou um projeto de modernização baseado na industrialização e na criação de órgãos de controle e planejamento. No campo educacional, destacam-se a reforma Capanema (1942), a expansão do ensino secundário e a vinculação da escola ao ideário de ordem, disciplina e formação da identidade nacional (Pessoa, 2018; Saviani, 2020).

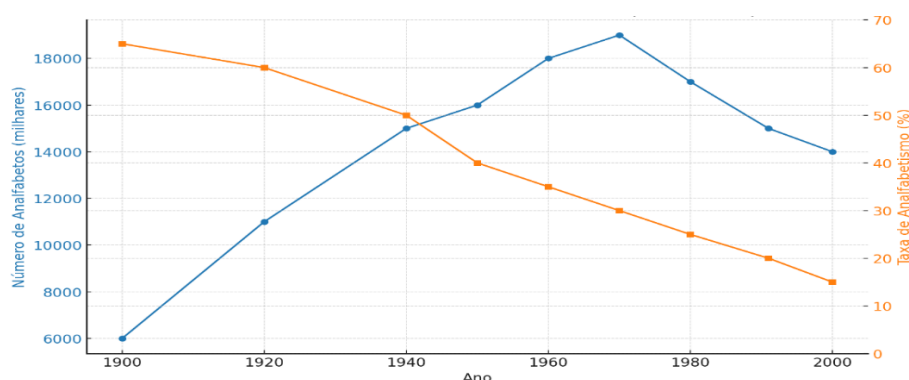
Embora situado no interior do movimento escolanovista, o Terceiro Momento descrito por Mortatti (2000) revela uma inflexão significativa: a alfabetização passa a ser guiada mais pelos pressupostos psicométricos e desenvolvimentistas do que pelos princípios pedagógicos da Escola Nova. Ao centrar-se na noção de maturidade e na aplicação dos Testes ABC, esse período produz um deslocamento do foco da experiência educativa para a avaliação das condições internas da criança, configurando uma espécie de psicologização da prática alfabetizadora. Tal movimento pode ser interpretado como um enfraquecimento do projeto renovador original, cuja ênfase estava na reorganização da vida escolar e na formação ativa e democrática, e não na mensuração de aptidões individuais.

Azevedo (1944) detalha a transição da Revolução de 1930 para a Ditadura Vargas e o enfraquecimento da escola renovada, que acabou sendo incorporada ao aparelho ideológico do Estado Novo⁴⁰. Assim, durante a Era Vargas, foram implementados diversos programas educacionais com viés militarista e voltados para o controle social: a escola passou a ser vista como uma ferramenta de promoção da ascensão social, mas com responsabilidade individual (Azevedo, 1944), o que entra em conflito direto com o propósito de Dewey e a Escola Nova.

Bevilaqua (2014) ressalta que a tentativa de implementar as ideias da Escola Nova no Brasil sem adaptações às especificidades nacionais resultou em um modelo inadequado. A simples transposição de modelos educacionais estrangeiros ignora particularidades históricas e sociais, tornando-se uma concepção rígida e limitada intelectualmente. Sem as devidas adequações, o documento não causou os efeitos necessários na educação brasileira, e por consequência, nos índices de analfabetismo, que continuava a subir conforme a população aumentava (Braga; Mazzeu, 2017), como mostra o Gráfico 2:

⁴⁰ A expressão “aparelho ideológico” remete à concepção de que instituições como a escola, a família, a igreja e os meios de comunicação atuam na reprodução das ideias, valores e normas que sustentam a ordem social. No contexto do Estado Novo, a educação foi mobilizada como instrumento de produção de consenso, nacionalização cultural e conformação cívica, integrando o conjunto de mecanismos pelos quais o Estado buscava moldar subjetividades e legitimar seu projeto político (Saviani, 2020).

Gráfico 2 - Número de analfabetos e taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos e mais (1900 a 2000)



Fonte: Adaptado de Pinto et. al. (2000).

Embora o Gráfico 2 avance no tempo em sua análise, traz a evidência do analfabetismo como fenômeno complexo. Pinto et. al (2000) reforça em seu estudo que este dado é preciso ser visto com cuidado, principalmente pela compreensão do conceito analfabetismo, que se modula e se adapta aos novos tempos. Os autores destacam que, enquanto o IBGE⁴¹ parte da compreensão de que o alfabetizado é o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples, no restante do globo adota-se o termo analfabeto funcional, para adjetivar pessoas com menos de quatro séries escolares concluídas.

Assim, o avanço da oferta da escolarização é um dado importante. Dentre as reformas educacionais, uma é implícita com a alfabetização: a educação primária elementar e a educação primária complementar⁴². Essa regulamentação se fez conforme às “urgências definidas pelos grupos que assumiram o país” (Saviani et al, 2006), afinal, essa educação compreendia o tempo em que a criança, formalmente, já poderia trabalhar⁴³.

Para esse tempo, o índice de analfabetismo passou a ser encarado como um entrave ao ingresso de uma parcela significativa de trabalhadores na convocada industrialização do país. Nesse contexto, a alfabetização foi convocada como exigência funcional. Embora apresentada como direito, operava também como mecanismo de controle social.

⁴¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁴² A educação primária compreendia de 7 a 12 anos de idade. A elementar, prevista em 4 anos e a complementar, prevista em 2 anos (Saviani et al, 2006).

⁴³ “O trabalho infantil era fartamente explorado. Ainda que pouco produtiva, era uma mão de obra abundante e barata. A partir de 1927, as crianças de até 11 anos não puderam mais trabalhar. A atividade dos adolescentes entre 12 e 17 anos ficou autorizada, porém com uma série de restrições. Eles, por exemplo, não poderiam trabalhar durante a noite nem ser admitidos em locais perigosos, como minas e pedreiras.” Fonte: Agência Senado.

Entre as décadas de 1940 e 1950, a população do Brasil continuava a crescer, acompanhado dos altos índices de analfabetismo, sobretudo nas áreas rurais e entre as classes mais pobres. Algumas iniciativas governamentais, como a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no governo de Getúlio Vargas em 1947, propuseram-se a avançar contra os esses índices, mas os resultados foram limitados (Braga; Mazzeu, 2017).

Aranha (2006) sugere que, na década de 1940, uma nova elite social emergiu, pautada na capacidade de coordenar e dirigir o trabalho coletivo. Essa ênfase na organização humana, tanto quanto na das máquinas, ocultava, segundo a autora, uma agenda política de controle e dominação. A estrutura educacional refletia essa lógica, mantendo uma minoria no poder e reforçando as desigualdades sociais (Aranha, 2006). Embora houvesse um avanço na concepção humanista moderna da educação (Saviani, 2020) e a proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases tenha sido esboçada em 1945, sua implementação permaneceu distante da realidade da maioria da população, principalmente entre os não alfabetizados crianças, adultos e repetentes escolares. Em um tempo em que ter trabalho é intimamente condicionado a ler e a escrever, o que se avizinha é um futuro sem muitas expectativas.

Saviani (2017) ao estudar o Sistema Nacional de Educação no Brasil, comenta o índice de analfabetos da época como propulsor de políticas, principalmente com o incremento da industrialização e urbanização; acrescenta que houve também um incremento na escolarização, em um ritmo aquém do necessário, dado aos escassos investimentos. Libâneo (2014) ao fazer uma retrospectiva anterior, reforça que os anos 30 constituiu um marco para a educação brasileira, uma vez que o debate de ideias entre conservadores e liberais escolanovistas contribuiu para a denúncia das deficiências da estrutura educacional, influenciando uma política de expansão da escola, o que não se consolida nos anos 40.

Saviani et al (2006), do ponto de vista das ideias educacionais que vieram a se tornar hegemônicas, depara-se com um hiato nos anos 40. Esse hiato, bem-marcado historicamente, data de 1947, quando se constitui a comissão para a elaboração da LDB. Entre os participantes, representantes da pedagogia nova e representantes católicos reforçariam o que logo se tornaria um discurso oficial sobre a educação: as ideias educacionais se tornariam hegemônicas por serem mais formais do que reais.

Partindo dessa compreensão, se vê nos anos 1950, o debate sobre a necessidade de reformas educacionais e políticas públicas voltadas para a universalização do ensino básico tornando-se ainda mais intenso, porém, atravessados por interesses políticos e econômicos. Os “Anos Dourados”, marcado pela entrada de capital estrangeiro e pelo florescimento cultural, se apresenta.

Aranha (2006) e Braga e Mazzeu (2017) destacam que o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) levou treze anos para ser aprovado (1961), evidenciando as dificuldades enfrentadas na implementação de uma política educacional que de fato alcançasse toda a população. Nesse contexto, figuras como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se destacaram na formulação de um modelo educacional renovado, defendendo uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Entretanto, problemas estruturais⁴⁴ como o analfabetismo persistente, a evasão escolar e as altas taxas de repetência revelavam o caráter seletivo do sistema educacional, questionando para quem, de fato, a escola era acessível (Aranha, 2006; Braga; Mazzeu, 2017).

Ganhava força, então, a chamada “concepção produtivista” (Saviani, 2020, p. 156), que tratava a educação como um bem de produção, vinculado ao desenvolvimento econômico. Essa perspectiva, fundamentada na teoria do capital humano e no positivismo estrutural-funcionalista, reforçava a ideia de que a formação educacional deveria estar atrelada às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, como aponta Saviani (2020), essa abordagem também ampliava as desigualdades ao restringir o acesso à educação de qualidade a uma parcela privilegiada da população. Esse período assume especial importância quando se observa o modo como tais mudanças repercutiram no contexto educacional de Manaus.

Em Manaus, o crescimento desordenado da cidade e a proliferação de áreas de ocupação refletiam esse modelo econômico excludente, inserido na política de expansão do “Novo Amazonas” (M. Souza, 1977). Durante os anos 1950, apesar da retomada do abastecimento de energia elétrica e da criação da primeira Faculdade de Filosofia da cidade, Manaus ainda carecia de livrarias e publicações. Esse déficit cultural e educacional evidenciava a falta de investimentos no setor, reforçando a lógica produtivista, segundo a qual uma cidade com população reduzida teria investimentos igualmente limitados na educação.

Esse panorama reflete o profundo distanciamento entre as promessas de desenvolvimento e a realidade de uma educação que não atendia as camadas mais necessitadas da população. Discursos que se tornam hegemônicos, mas não se materializaram: os discursos sobre alfabetização no Brasil, assim como em Manaus, assumem tons acalorados, refletindo os embates ideológicos em torno do papel da escola em uma sociedade marcada pela industrialização e pelo avanço do capitalismo urbano.

⁴⁴ Assumimos como problemas estruturais pois: estão ligados às estruturas históricas, econômicas e políticas da sociedade, produzidos e mantidos por formas organizativas profundas do sistema educacional e social, e não apenas por comportamentos individuais ou fatores pontuais; persistem ao longo do tempo, apesar das mudanças de governo, de políticas ou programas específicos, revelando falhas na base do modelo educacional vigente; são reproduzidos pelo próprio funcionamento do sistema (Saviani, 1999).

A alfabetização deixa de ser um direito humano e passa a ser tratada como requisito funcional para a inserção no mundo do trabalho dos anos dourados, o que revela sua crescente instrumentalização e um “problema a ser resolvido”. Nessa lógica, ler e escrever tornam-se “competências básicas” exigidas pelo mercado, vinculadas à produtividade e à eficiência do trabalhador.

O Amazonas se vê distante e isolado, sem participação com o governo federal. De acordo com Araújo (1967), havia a necessidade de novos horizontes para a criança amazônica, dado o apelo para que os quadros demográficos da região fossem preenchidos, aqui a educação tem problemas únicos que não se assemelham ao que se tenta resolver nacionalmente. O autor destaca que a região precisa de uma urgente reforma no seu método, engajando a escola com a vida e o trabalho com o estudo.

Diante disso, o papel da/o professora/r em Manaus assume contornos específicos, profundamente marcados pelas condições históricas, geográficas e sociais da região, ao tempo que se torna uma figura-chave na mediação entre a escola e a vida da comunidade, assumindo responsabilidades que extrapolam o ensino de conteúdos formais. Isso requer reconhecer a educação como estratégia de pertencimento, dignidade e desenvolvimento local, exigindo um compromisso com a realidade concreta dos estudantes, integrando o currículo escolar à cultura, ao território e às formas de trabalho da região.

Soma-se ao papel docente, caracterizado pela transmissão de saberes universais, o de agente de transformação social, que articula o ensino ao cotidiano, à natureza e à economia local, especialmente em contextos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, urbanos marginalizados, marcadamente inseridos na capital. Vê-se a alfabetização em Manaus não apenas pelo olhar de “como se ensina”, mas, quem se ocupa de como ensinar, também precisa ocupar-se do “como se vive” e de “como ser necessário” em um país que reitera discursos e promessas de progresso e sucesso.

Esses discursos, embora travestidos de preocupação com o “progresso” e o “desenvolvimento nacional”, apontam para uma concepção tecnicista da educação, que subordina o processo formativo aos imperativos econômicos. Esses tensionamentos indicam uma inversão de sentido: a alfabetização, que poderia ser caminho para a emancipação e o exercício da cidadania, passa a operar como filtro de inclusão/exclusão no sistema produtivo, consolidando desigualdades sociais sob o pretexto da modernização. A relação sócio-histórica

da alfabetização e os dispositivos legais se faz em Cálice⁴⁵, com voz abafada e com os sonhos frustrados.

Na chegada aos anos 1960, entendemos a alfabetização no Brasil profundamente marcada pelos interesses políticos e pelas disputas metodológicas que definiram suas diretrizes ao longo da história, o que se intensificou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61). Fruto de mais de uma década de debates, a lei já nascia defasada, incapaz de atender às demandas de um país que precisava enfrentar a desigualdade educacional (Aranha, 2006). Poucos anos depois, a ascensão da Ditadura Militar (1964-1985) consolidaria um projeto educacional alinhado ao controle estatal e à instrumentalização da aprendizagem para atender às necessidades do regime (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Dentro desse contexto, destaca-se a experiência de Paulo Freire. Seu método de alfabetização realizado em Angicos, Rio Grande do Norte, alfabetizando mais de 300 trabalhadores em apenas 40 horas, despertou o interesse do governo de João Goulart, que planejava expandi-lo nacionalmente. Em um país onde analfabetos não podiam exercer o direito a voto, a proposta de Freire mudaria radicalmente o perfil eleitoral do país. No entanto, com o golpe militar de 1964, essa iniciativa foi interrompida: Freire foi preso e exilado, e sua proposta de educação libertadora foi substituída por um modelo tecnicista, voltado à formação de mão de obra e à reprodução da estrutura vigente (Aranha, 2006; Saviani, 2020). A interrupção da ampliação do trabalho de Freire não apenas impediu a consolidação de um modelo de alfabetização emancipatório, mas também abriu espaço para propostas alinhadas à ideologia do regime.

Em resposta ao crescente debate sobre o analfabetismo, o governo militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja proposta, segundo Campos (2000), fracassou por falta de continuidade e infraestrutura. Paralelamente, outras iniciativas surgiram, como a proposta da vereadora Dulce Braga, que defendia a alfabetização massiva via rádio e cartilhas, em contraposição ao modelo dialógico de Freire (Haddad, 2019).

Em Manaus, antes mesmo da criação do MOBRAL, já existia a Campanha Estadual de Alfabetização de Adultos (Duarte, 2009). O fato de essa iniciativa coincidir com a criação da Superintendência da Zona Franca de Manaus (ZFM) em 1967 não é aleatório: a alfabetização,

⁴⁵ A canção Cálice, de Chico Buarque e Gilberto Gil, é fornecida de metáforas que retratam a realidade da sociedade brasileira durante a ditadura militar. Por meio da música, os compositores expressam o anseio por um país mais justo, denunciando as desigualdades sociais e os abusos cometidos pelo regime. A letra também expõe o envolvimento de políticos nas mortes ocorridas naquele período, além de evidenciar os métodos de tortura e repressão usados para silenciar opositores. Mais do que uma denúncia, a canção representa um clamor por liberdade em meio à censura e às imposições do governo militar (Amaral; Sousa, 2012)

mais uma vez, era tratada como um instrumento de adaptação ao mercado, garantindo mão de obra minimamente qualificada para o desenvolvimento industrial. Data desse período a implementação da Cartilha da Amazônia.

A Cartilha da Amazônia (Wintter et al., 1977), fruto da parceria entre o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e a SEDUC, foi um material didático que articulava o vocabulário regional de Manaus a termos científicos, inspirado em princípios da psicologia comportamental de Staats (1968 apud Wintter et al., 1977), que entendia a aprendizagem como resultado de reforços sistemáticos. Apesar de afirmar valorizar a cultura local e a mediação docente, a cartilha se apoiava na instrução programada, transferindo ao aluno grande parte das tarefas tradicionalmente realizadas pela professora, reduzindo seu papel a coordenar, registrar e oferecer ajuda pontual.

Essa lógica funcional, típica do behaviorismo⁴⁶, limita a autonomia pedagógica e subordina à docência à eficácia do material didático, caracterizando a pedagogia tecnicista consolidada no Brasil durante o regime militar (Saviani, 2020; Libâneo, 2010). A promessa de tempo para que a/o professora/r se dedique a outros aspectos pedagógicos mascara uma reconfiguração do trabalho docente, centrada na eficiência e no desempenho individual do aluno, especialmente preocupante com crianças pequenas. Ao combinar vocabulário regional com instrumentos tecnocráticos, a cartilha evidencia um projeto ambíguo, conciliando pretensa valorização local com os princípios do ideário educacional desenvolvimentista da época: o Terceiro Momento do “como se ensina” também revela “como se deve ensinar” (Mortatti, 2000)

As políticas educacionais desse período, analisadas por Cury, Reis e Zanardi (2018), demonstram que a alfabetização não foi conduzida como um direito universal, mas como uma necessidade estratégica do Estado. Campos (2000) aponta que, entre 1960 e o início dos anos 1990, as campanhas de alfabetização pouco contribuíram para a redução do analfabetismo, pois priorizavam interesses econômicos e políticos, em vez de atender às demandas reais da sociedade. Complementando essa crítica, Saviani (2020) destaca que a pedagogia tecnicista, fundamentada no lema “ordem e progresso”, priorizava a disciplina e a eficiência produtiva, relegando a educação popular a um papel secundário.

Haddad (2019) ressalta que, durante a ditadura militar, o analfabetismo passou a ser visto como uma questão política que exigia respostas rápidas e eficazes. No entanto, abordagens

⁴⁶ O Behaviorismo, inaugurado por John B. Watson no início do século XX e posteriormente desenvolvido por B. F. Skinner, concebe o comportamento como objeto de estudo da Psicologia e busca explicá-lo por meio de relações entre estímulos e respostas, com ênfase na previsibilidade e no controle da ação por meio do reforço. Essa perspectiva, ao adotar um modelo instrucional centrado na repetição e no condicionamento, influenciou práticas escolares tradicionais marcadas pela passividade do aluno (Tourinho, 2011).

que não levavam em consideração os fatores estruturais que perpetuavam o analfabetismo, evidenciavam o caráter instrumental das políticas do período, como resposta, não como solução permanente.

O regime militar não revogou a LDB de 1961, mas introduziu mudanças significativas. Enquanto a lei de 61, ainda que com fragilidades, fora resultado de um amplo debate social, as Leis nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e nº 5.692/71 (para o ensino de 1º e 2º graus) foram impostas por militares e tecnocratas, inspiradas em modelos estrangeiros sem a devida adaptação à realidade brasileira (Aranha, 2006). Sobre isso, Saviani et al. (2006) comentam que nesse período, o governo militar assinou acordos que estabeleciam mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional “para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro” (p. 41). Para a efetivação do acordo, não necessitaria uma nova LDB; apenas o ajuste do ensino à nova situação.

Saviani (2017) critica a ausência de um planejamento educacional consistente no Brasil, argumentando que as políticas educacionais foram historicamente improvisadas e baseadas na importação de modelos que não consideravam as especificidades do país, pois apresentam-se como soluções que não interrogam suas causas. Essa falta de coerência resultou na perpetuação do analfabetismo, pois, ao concentrar esforços em alfabetizar os que estavam na faixa etária de 15 a 35 anos, justamente a mão de obra industrial, fomenta o analfabetismo nas demais faixas de idade (Braga; Mazzeu, 2017).

Dessa forma, a alfabetização no Brasil, longe de ser tratada como um direito universal, esteve subordinada a interesses políticos e econômicos. O cálice da voz abafada simboliza a instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado e do Estado, frustrando os sonhos de transformação social. Enquanto a legislação convocava crianças para a escola a partir dos sete anos, permitiam, ao mesmo tempo, sua contratação pela indústria aos 15 anos, revelando uma contradição fundamental: entre estudar e garantir a sobrevivência, a “escolha” era imposta pelas condições socioeconômicas.

Porém, não foi sem crítica que tais reformas foram acompanhadas. Saviani et al. (2006) destacam que a situação educacional que se configurou, se tornou alvo de crítica dos educadores, organizando-se em associações diferentes. Os autores ressaltam que essas organizações são caracterizadas por dois vetores: um, representado pelas entidades de cunho científico acadêmico, é marcado pela preocupação com o significado social e político da educação; o outro, protagonizado pelas entidades sindicais, é marcado pela preocupação com aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo. Desses vetores decorrem duas buscas distintas, porém, fortemente interligadas: uma, busca uma escola pública de

qualidade e aberta a toda população; o outro, busca expressar insatisfação e lutar por direitos, melhores condições de trabalho e mudanças estruturais.

Esse período de intensa contestação e renovação teórica marca uma transformação significativa no campo da alfabetização, em que diferentes concepções pedagógicas e políticas públicas se confrontam e dialogam. A partir dessa complexidade, emerge um cenário marcado pela pluralidade de métodos e perspectivas, que expressam não apenas abordagens pedagógicas, mas também visões distintas sobre o papel da escola, da criança e do processo de aprendizagem.

É nesse contexto de disputas e negociações que se insere o quarto momento histórico da alfabetização brasileira, compreendido entre a década de 1980 e 1994⁴⁷, no qual o construtivismo, os testes de maturidade e os métodos tradicionais travam um embate que redefine práticas e políticas educacionais. As reivindicações e os debates não ficariam sem resposta. Um horizonte se vislumbra com o fim da ditadura militar.

3.5 Conflitos e Convergências: A Alfabetização entre Inovação, Tradição e Políticas (1980–2000)

A redemocratização do Brasil representou um marco na reconstrução das políticas educacionais, consolidando a educação como um direito fundamental na Constituição de 1988 e estabelecendo novas diretrizes através da LDB 9.394/96. Contudo, a taxa de analfabetismo, apesar de ter diminuído de 25,9% em 1980 para 19,7% em 1991, ainda era um desafio expressivo, especialmente entre populações vulneráveis (Haddad; Pierro, 2000). Esse cenário evidenciava que, mesmo com os avanços democráticos, a educação não acompanhava plenamente as transformações políticas e sociais, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo e escolaridade média por faixa etária – Brasil 1970/2001

Faixa Etária / Ano	Taxa de Analfabetismo (%)	Escolaridade Médias (Séries Concluídas)
15-19 anos	1970	24,0
	2001	3,0

⁴⁷ Conforme Mortatti (2019), ainda estamos no Quarto Momento. Diante disso, separamos o estudo e análise a partir de recortes históricos inscritos pelo movimento do nosso objeto de pesquisa a partir do *lôcus* Manaus.

45-59 anos

1970	43,2	...
2001	17,6	5,6

Fonte: Mapa do analfabetismo no Brasil, 2003.

É possível perceber que a ampliação do acesso à escola contribuiu significativamente para a redução do analfabetismo, especialmente entre os segmentos mais jovens da população. Ainda assim, o avanço no número médio de anos de estudo, embora relevante, não foi suficiente para assegurar que esses grupos concluíssem ao menos o ensino fundamental. Um exemplo disso pode ser observado na faixa etária de 15 a 19 anos: enquanto o índice de analfabetismo caiu de cerca de 24%, no início da década de 1970, para pouco mais de 3% em 2001, o percurso escolar médio passou de quatro para aproximadamente seis anos de estudo, revelando que a expansão do acesso não foi acompanhada por trajetórias escolares completas.

A partir de meados dos anos 1980, intensificam-se os debates sobre a alfabetização à luz do construtivismo, fortemente influenciado pelas ideias de Emilia Ferreiro⁴⁸. Essa perspectiva rompe com os métodos sistemáticos de alfabetização e propõe uma abordagem centrada na criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. O construtivismo passa a disputar espaço com os métodos tradicionais e com os testes de maturidade ainda em circulação, reconfigurando o cenário educacional da época.

Conforme Mortatti (2007), esse período denomina-se como quarto momento (década de 1980–1994), onde as disputas entre construtivismo, testes de maturidade e métodos tradicionais se tornam mais evidentes. Embora Mortatti (2000) estabeleça 1994 como marco final de sua pesquisa, a autora destaca que o Quarto momento permanece em curso, ênfase dada posteriormente em seus textos de 2004, 2007 e 2008, nos quais discute, entre outros temas, a introdução do conceito de letramento e a retomada do método fônico como política pública, sobretudo a partir dos anos 2000.

Nesse período, o modelo tecnicista foi progressivamente substituído pelo cognitivismo construtivista, influenciado por Piaget e Emilia Ferreiro. Esse modelo, no entanto, foi inserido na educação brasileira sob uma lógica produtivista que priorizava resultados mensuráveis, muitas vezes sem considerar as especificidades da realidade nacional (Saviani, 2020). Reflexo disso foi a inclusão dessas abordagens nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a orientar a educação básica a partir da década de 1990 (Aranha, 2006).

⁴⁸ Ferreiro e o paradigma psicogenético da aprendizagem da leitura e da escrita serão tratados na próxima Seção.

A luta pela valorização do magistério também ganhou força, impulsionada pela necessidade de recuperar a escola pública, fragilizada durante os anos de ditadura. Esse período foi marcado por intensos debates pedagógicos promovidos por eventos como as Conferências Brasileiras de Educação (1980-1988), pela circulação de revistas especializadas e pelo crescimento da produção acadêmica voltada à educação (Aranha, 2006).

Em Manaus, o contexto educacional foi marcado por um crescimento expressivo da educação profissionalizante, impulsionado pela necessidade de mão de obra qualificada, principalmente para o Polo Industrial de Manaus (Duarte, 2009). No entanto, as políticas locais foram caracterizadas pela descontinuidade, com programas educacionais que não se mantinham a longo prazo (Duarte, 2009). Dentre outras reformas, as desigualdades de acesso e aprendizagem permaneciam (Rosemberg; Piza, 1996).

As dificuldades estruturais também se refletiam na produção acadêmica local. M. Souza (1977) criticou a Universidade do Amazonas (UFAM) por sua omissão na promoção de pesquisas e debates sobre a educação na região. Essa falta de engajamento acadêmico contribuiu para a continuidade de soluções superficiais e paliativas para os problemas educacionais.

A reconfiguração do analfabetismo no período pós-ditadura revelou novas faces do problema. Se antes a questão central era o não acesso à escola, agora a permanência e a conclusão do ensino básico emergiam como desafios prementes. Além disso, o analfabetismo político persistia como uma forma de exclusão social, já que uma parcela significativa da população adulta permanecia afastada dos direitos eleitorais devido à deficiência educacional (Haddad; Pierro, 2000).

A pedagogia nas obras de Paulo Freire (1967; 1969; 1981; 2000) e Demerval Saviani (1999; 2006; 2011; 2020) tornaram-se centrais no debate sobre a necessidade de uma educação crítica e inclusiva e uma fonte de estudo para compreensão do fenômeno educativo. Freire propôs uma abordagem dialógica, em que a alfabetização fosse um processo de conscientização e emancipação, enquanto Saviani, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, destacou a necessidade de reverter a estrutura excludente da escola brasileira:

[...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. [...] surge em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. É, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da pedagogia histórico-crítica. [...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, da compreensão dos graus em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (Saviani, 2011, p. 80-86).

Pedagogias propostas por Freire e Saviani buscam combater a seletividade social inerente das práticas políticas, promovendo uma educação inclusiva e crítica que possa efetivamente contribuir para a formação de cidadãos capazes de intervir na realidade social e transformá-la: uma alfabetização crítica-emancipatória.

A tentativa de democratizar o ensino, entretanto, enfrentou limitações estruturais. A expansão do sistema escolar focou na ampliação do acesso, sem a reflexão necessária sobre a qualidade do ensino (Di Giorgi; Leite, 2013). A reforma da LDB foi amplamente criticada por não atender às especificidades da realidade brasileira, enquanto estudos demonstraram que o analfabetismo continuava mais presente entre populações negras e pardas (Rosemberg; Piza, 1996).

A tentativa de resolver os desafios educacionais por meio da importação de modelos estrangeiros também se mostrou ineficaz. Como argumentam Di Giorgi e Leite (2013) e Libâneo (1984), a realidade socioeconômica brasileira não se alinhava aos padrões dos países que serviram de referência para essas políticas. Quanto a alfabetização, a compreensão de suas facetas se faziam urgente; Soares e Mortatti entram em cena, com obras voltadas para um olhar à alfabetização completamente diferente de como se vinha pensada; o analfabetismo, com a compreensão para além da condição social. Sobre isso, se faz importante destacar como o analfabetismo se modela ao progresso regional, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por região.

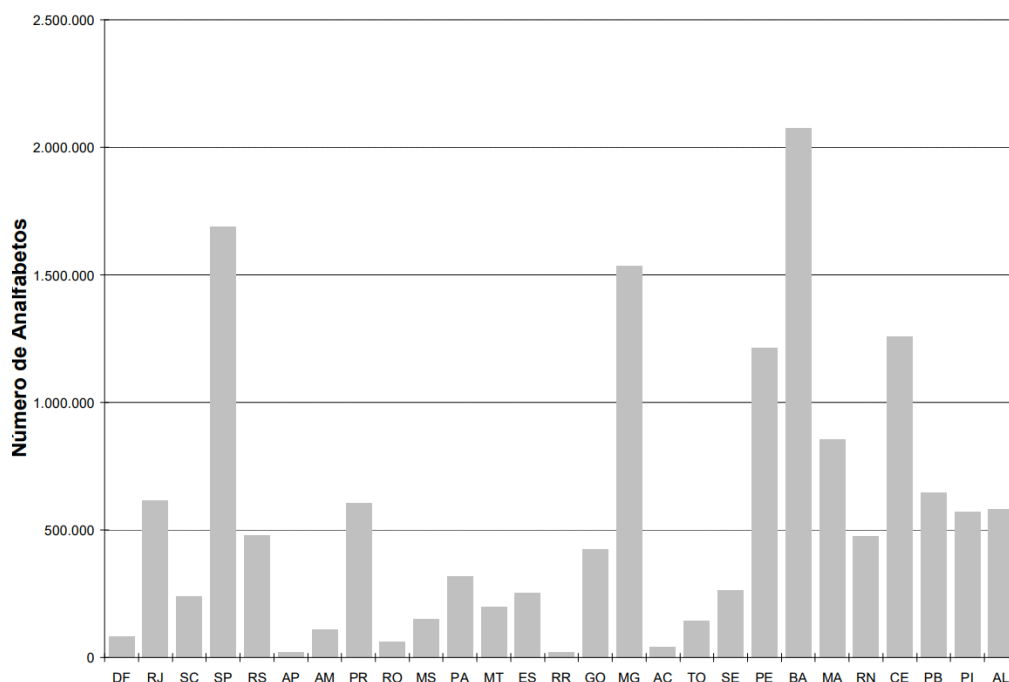
Unidade geográfica	1996	1998	2001
Brasil	14,7%	13,8%	12,4%
Norte	12,4%	12,6%	11,2%
Nordeste	28,7%	27,5%	24,3%
Sudeste	8,7%	8,1%	7,5%
Sul	8,9%	8,1%	7,1%
Centro-Oeste	11,6%	11,1%	10,2%

Fonte: Pinto et. al. (2000).

Diante das profundas desigualdades sociais e regionais que caracterizam o Brasil, é esperado que o analfabetismo também se manifeste de forma desigual pelo território nacional. Os dados da Tabela 2 evidenciam que as regiões com menor dinamismo econômico e baixa diversificação produtiva concentram os indicadores mais críticos. Nesse cenário, o Nordeste destaca-se por registrar a maior taxa de analfabetismo do país, reunindo um contingente próximo a oito milhões de pessoas não alfabetizadas, número que representa cerca de metade de todo o universo de analfabetos no Brasil. Todavia, se considerarmos que, para a grande

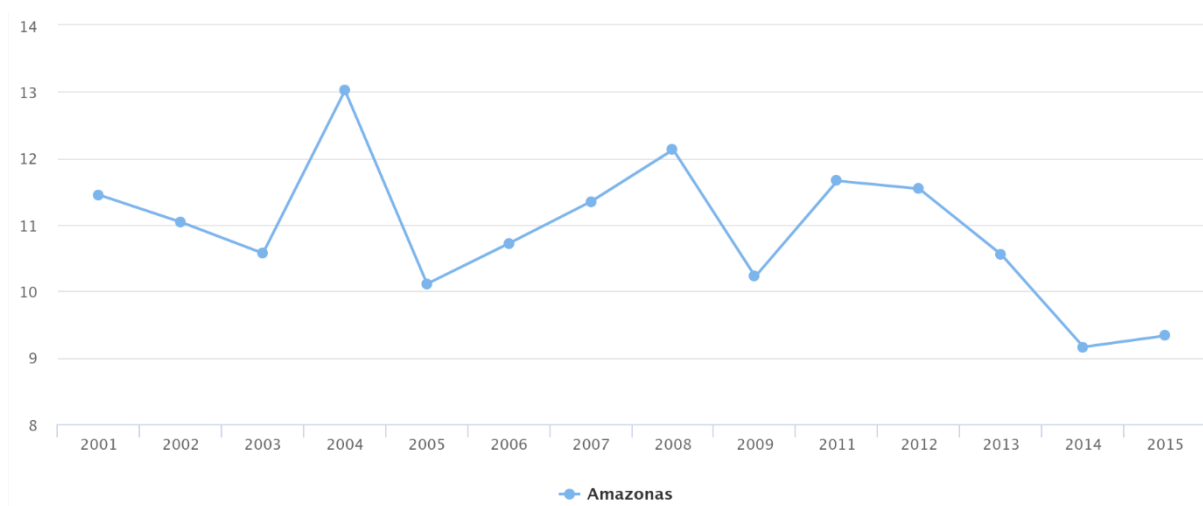
maioria dos estados da Região Norte, dados da população rural não eram considerados, o Amazonas poderia estar, de igual modo, em percentuais preocupantes, como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Distribuição de analfabetos da população brasileira de 15 anos ou mais por unidade da Federação – 2001



Fonte: Mapa do analfabetismo no Brasil, 2003.

De acordo com Duarte (2009), entre a década de 90 e início dos anos 2000, Manaus se destacou pela proliferação de programas educacionais, cada qual associado a uma nova gestão pública, refletindo o padrão nacional de políticas descontínuas e pouco avaliadas. Duarte (2009) aponta que os programas educacionais implementados em Manaus e no Amazonas, não vislumbrava continuidade ou avaliação de impacto, o que pode ser confirmado com a oscilação do analfabetismo no estado, como mostra o gráfico:

Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo de pessoas de 5 anos ou mais (2001 – 2015)⁴⁹

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Partindo de forma verticalizada, mostram a ausência de diálogo com os atores de suas implementações, as/os professoras/es, reforçando a dificuldade de consolidar avanços estruturais na alfabetização.

A história da alfabetização nesse período revela que apesar das conquistas democráticas, a educação continuou a ser um espaço de exclusão social. A inclusão educacional esbarrou em desafios estruturais e na falta de continuidade das políticas públicas, o que comprometeu a efetividade das reformas propostas.

Arroyo (2017) destaca que nesse cenário, não se tratava apenas dos adultos não alfabetizados, mas também dos jovens evadidos do sistema escolar devido às condições precárias de permanência. A ausência de uma política educacional integrada e a persistência das desigualdades sociais reforçaram a necessidade de compreender essas trajetórias históricas para formular soluções mais adequadas e duradouras.

As taxas de evasão, repetência e reprovação colocam em “risco” os investimentos dos contribuintes e os olhos se voltam ao professorado: diretrizes de permanência do estudante são propostas com base no convencimento de que os números revelam a ineficiência do trabalho docente, sob o guarda-chuva do “fracasso escolar”.

⁴⁹ Nota: 1 – Até 2003, a população rural do Amazonas não estava inclusa nos dados; 2 - A categoria “total” inclui pessoas “sem declaração de alfabetização”; 3 – A partir de 2007 a categoria “idade ignorada” não foi investigada; 4 – os valores do gráfico foram responderados com base na Projeção da População do Brasil e das Unidades Federativas – Revisão 2013, por sexo e idade; 5 – os valores do gráfico para 2014 foram alterados em 23/03/2017, quando do lançamento do suplemento Educação e Qualificação Profissional, da PNAD 2014. (IBGE, 2025).

Charlot (2000), ao tentar localizar um objeto que possa ser estudado para o dito fracasso escolar, de quem a escola e seus profissionais se tornam “bodes expiatórios” dos fracassos estruturais da sociedade, compreende que os índices tão alarmantes não evidenciam o fracasso escolar, mas sim, alunos em situação de fracasso.

Charlot (2000) também reforça que uma verdadeira teoria de fracasso escolar se ancora em termos de origem e deficiências; e esta é arraigada à experiência profissional das/os docentes, interpretadas à luz de interesses ideológicos, quando o verdadeiro culpado pelo então “fracasso escolar” é a própria sociedade que “produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências” (p. 29). Ao invés de tratar o trabalho docente como parte de uma complexa relação entre saber, cultura e sociedade, os discursos oficiais responsabilizam as/os professoras/es, desconsiderando as condições concretas do trabalho e os sentidos atribuídos pelos sujeitos à educação.

É justamente nesse movimento de deslocar responsabilidades e converter problemas estruturais em questões de desempenho individual que se inscrevem muitas das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas. Quando se observa o caso do Amazonas, por exemplo, percebe-se que essa lógica se mantém mesmo em contextos considerados de redemocratização.

O estudo de Bezerra (2013) apresenta um recorte interessante para os novos tempos brasileiros, denominados democráticos, para o estado do Amazonas. A pesquisa que buscou compreender a virada política no estado (de 1987 a 1994) dos governos Amazonino Mendes e Gilberto Mestrinho, evidenciam uma educação ainda pautada em índices: população analfabeta, semianalfabetas ou evadidos/desistentes do sistema educacional, assim como a ausência de vagas escolares para a demanda, ainda são os gargalos do fluxo, nomeados como “fracasso escolar”.

Conforme o Relatório de atividades na gestão do secretário de Educação José Melo (Manaus, 1990), o enfrentamento a tais índices é canalizado nos currículos e na criação de Programa de Alfabetização, que incluem capacitação em alfabetização da totalidade dos professores de 1ª a 4ª série da Capital e de Avaliação do Programa por uma equipe técnica.

Como se vê, a qualidade educacional ainda atravessa a ação docente, alvo de “treinamento, reciclagem, participação em seminários, cursos, congressos, etc.; remuneração justa e compatíveis com as disponibilidades financeiras do Estado; [...] capacitação[...]” (Bezerra, 2013, p. 113); também em Amazonas (1990, p. 97) “intenso combate às deficiências na formação de recursos humanos” e “acompanhamento das atividades docentes *in loco* para

controle da implementação da nova ‘Proposta Curricular’”: profissional que agora é alvo de fiscalização.

A formação deixa de ser experiência de construção intelectual e passa a ser um mecanismo de ajuste ao sistema, uma resposta ao dito “fracasso escolar”. Esse atravessamento incluído no discurso da democratização do ensino, é marcado pela própria compreensão do governador do estado à época, de que existem duas parcelas populacionais: os incluídos no mundo do progresso e os excluídos cruelmente deles (Amazonino Mendes, 1990, apud Bezerra, 2013), mascarando a lógica de recrutamento desumanizado que começa a inserir-se por meio do neoliberalismo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020).

A autora também destaca que o Plano de Educação elaborado pelo governo visava desenvolver uma “política voltada ao aperfeiçoamento dos processos de recrutamento, seleção, formação e qualificação, estimulando melhor desempenho profissional” (Bezerra, 2013, p.120). Conforme Charlot (2020, p. 85):

Quanto aos professores, eles são convidados e incentivados a se tornarem “profissionais”, enquanto antes eram considerados funcionários. Um funcionário é um trabalhador pago para cumprir funções definidas por sua hierarquia, e sua atividade é controlada e inspecionada com base em critérios que correspondem a essas funções. Sua autonomia é limitada, mas ele é protegido: se sua atividade produz resultados medíocres ou falhos, não é sua culpa, uma vez que exerceu suas funções de forma regimental. Um profissional é alguém que é capaz de encontrar soluções e resolver problemas graças à sua formação e experiência profissionais. Dispõe de muito mais autonomia, mas sua responsabilidade é mais comprometida com seus resultados do que a do funcionário. “Faça como quiser, mas resolva esses problemas”: essa é, em essência, a injunção dirigida ao profissional.

O apelo ao desempenho profissional é destacado por Charlot (2020) como uma virada de sentido e atribuição. A responsabilização do professorado quanto aos índices configura em uma espécie de barbárie que pretende gerir a educação sem as/os docentes, uma educação para resultados, reduzindo-os à função de executores de metas traçadas sem sua participação ou escuta. Essa lógica compromete não apenas o papel docente, mas o próprio sentido da escola como espaço público e democrático.

Giroux (1997), por sua vez, destaca que tal deslocamento, nomeado como “reformas educacionais”, são verdadeiras ameaças, pois escancaram a pouca confiança na capacidade das/os professoras/es da escola pública de serem a liderança intelectual de que as novas gerações precisam, ignorando sua inteligência, julgamento e experiência, que poderiam ser propulsores de reformas que conversem com a necessidade da educação; lembram-se deles apenas ao *status* de técnicos, cumprindo “ditames e objetos decididos” (p. 157).

Giroux (1997) denuncia, como uma estratégia das reformas neoliberais, o enfraquecimento da docência como prática política e cultural. Ao promover a/o professora/r

como um técnico do desempenho, e não como um intelectual transformador, tais políticas aprofundam a lógica de controle e adaptação, esvaziando o sentido crítico da educação.

Aumento de vagas e permanência no sistema de ensino eram as preocupações e os discursos de democratização sucumbem ao forte traço de centralização do poder, principalmente no cargo de diretor escolar. Conforme a autora (Bezerra, 2013), o relacionamento entre a Secretaria de Educação e o sistema de ensino excluíram a participação de técnicos escolares e de professoras/es do processo de elaboração dos planos educacionais. A verticalização é ainda mais evidente quando o cargo de diretor escolar passa a ser designado pelo secretário de Educação: em tempos de democratização da nação, nos deparamos com o autoritarismo disfarçado de diálogo, a contraditória transição entre ditadura e democracia.

Conforme Diniz-Pereira (1999), tais medidas estão em consonância com as modificações pretendidas na educação básica, cuja leitura mais crítica do contexto “permite afirmar que, nas recentes políticas educacionais, a formação de professores corre sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação” (p. 115). Assim, a ausência da voz docente nas decisões educacionais revela uma visão autoritária de formação e de gestão, que nega às/aos professoras/es seu papel de sujeito político e de coautor das práticas pedagógicas e institucionais.

A despolitização da docência, nesse contexto, compromete a própria ideia de democracia na escola. Em face disso, embora o discurso da democratização estivesse presente nas políticas educacionais do período, observa-se uma contradição entre a forma e o conteúdo das ações propostas.

A centralização decisória, o apagamento da autoria docente e a tecnificação do trabalho da/o professora/r evidenciam, como já alertavam Charlot, Giroux e Diniz-Pereira, os limites de uma democratização que não transforma as bases epistemológicas, culturais e políticas da escola; apenas peritas nos paliativos em “feridas abertas e sem remédio” (Guedelha, 2021).

Retomando o estudo de Bezerra (2013), já em tempos totalmente democráticos (1991 a 1994) no governo de Gilberto Mestrinho, a autora destaca que o apelo econômico invade os discursos oficiais. Isso é bem-marcado na própria fala do governador, ao afirmar que a educação, como prioridade de seu governo, prepararia gerações para solucionar os problemas do futuro, de forma a enfrentar e diminuir as dificuldades da vida que “exigem maior competitividade e ao mesmo tempo preparar as populações emergentes para destinos futuros” (Gilberto Mestrinho, apud Bezerra, 2013, p. 122).

Bezerra (2013) analisa os discursos oficiais do governador em face à desejável aceleração econômica do estado. O Plano Estadual de Educação de 1991 a 1994, conforme a autora, também parte das análises de condições reais educacionais, cujo primeiro índice é o “analfabetismo como persistente fenômeno” (p. 133).

No período de março de 1991 a novembro de 1992, esteve à frente da Secretaria de Educação o empresário Orígenes Martins, dono do Centro Integrado de Educação Christus (Martins; Martins, 2008). À época, vê-se a adoção da cartilha de alfabetização “Encontro das Letras”, elaborada pela professora Valéria Martins Lippi, fruto da experiência realizada pelo “Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) no período de 1982 e 1985, com alfabetização de adultos do Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC), em que utilizavam palavras-chaves que faziam parte do vocabulário regional” (Lira, 2024, p. 42).

A cartilha “Encontro das Letras” (Lippi, 1992) é um material didático que transita entre os métodos sintéticos e analíticos, ainda que parta de palavras-chaves. Assumo a partir desse momento a escrita em primeira pessoa pois, particularmente à minha história de vida, essa foi a cartilha com a qual fui alfabetizada; isso me permite que a análise da cartilha seja para além dos métodos, alcançando as dimensões simbólicas e identitárias da alfabetização, marcadas e inscritas no meu percurso formativo, como criança, como professora, como gente.

Ainda que eu incorra nos riscos de falhas da memória daquela criança de 6 para 7 anos, lembro-me vividamente da aula da página 60, cuja palavra-chave era “favela”. Embora o manual do professor observasse que a palavra deveria “levar ao debate sobre habitação e diferenças sociais” (Lippi, 1992, p. 60), o que ficou registrado em mim foi outra coisa: a professora nos explicando que ali era o lugar onde “a bandidagem se escondia”, onde “ninguém deveria escolher morar”, onde vivia “gente pobre, esfomeada, sem água, sem esgoto, convivendo com ratos e alagações, gente da pior qualidade”.

Figura 3 - Palavra-chave “favela” na página 60 da cartilha Encontro das Letras



Fonte: Lippi (1992, p. 60).

Naquele instante, fui tomada por uma vergonha profunda da minha própria casa. O que até então eu chamava de lar ganhou um nome, um nome com três sílabas: favela. E, junto com esse nome, um rótulo: eu era uma favelada, pobre e esfomeada.

Tenho outras memórias dessa professora sendo afetuosa comigo, mas aquela aula me lançou diante de uma realidade que eu não tinha ferramentas para compreender. Senti raiva de minha mãe ser pobre e ter nos colocado ali; raiva do meu genitor por ter abandonado nossa família; vergonha de chamar “aquilo” de casa; medo de ser descoberta na escola. Por anos, escondi onde eu vivia. Retomo essa lembrança porque ela se articula diretamente ao que Arroyo (2013) afirma: “[...] o direito a saber-se deve incorporar até a saber como foram pensados como inferiores. Saber com profundidade como foram ignorados e segregados em nossa história será uma forma de saber de si até para reagir e resistir a imaginários tão negativos que pesam sobre eles” (p. 323).

Compreendo hoje que a escolha da palavra “favela” em uma cartilha de alfabetização está longe de ser neutra. Não se tratava apenas de uma “unidade linguística” para compor blocos silábicos: tratava-se de um signo carregado de sentidos, que incidiu diretamente na constituição da minha identidade de criança em processo de aprendizagem. Associada à imagem estereotipada de moradias precárias, a lição deslocou meu olhar da ideia abstrata de “casa” para a realidade marcada do “barraco”. Só anos depois entendi que esse movimento operou na produção de um imaginário de inferiorização, especialmente porque eu habitava aquele espaço.

Exposta a essa palavra sem mediação crítica, sem valorização de minha história, sem escuta de minha potência coletiva, não me reconheci como sujeito de direito, mas como objeto do olhar alheio, frequentemente atravessado por julgamento e preconceito. Práticas como essa silenciam histórias e subjetividades e negam o princípio da alfabetização como processo de humanização.

Para Freire (1979), trata-se exatamente do movimento inverso ao da pedagogia do diálogo: é a reafirmação de uma pedagogia da opressão. Na proposta de Lippi (1992), a ‘palavra-chave’ organiza cada unidade da cartilha e orienta o processo de apresentação das sílabas. Embora não se trate de uma ‘palavra-geradora’ em sentido freiriano, uma vez que não possui a intencionalidade político-pedagógica presente no método de Paulo Freire, a palavra escolhida na unidade analisada mobilizou, em mim, um impacto que ultrapassava o plano estritamente didático.

A experiência de leitura infantil daquela imagem e daquela palavra, mesmo inserida em um método tradicional, confrontou-me com realidades que eu, enquanto criança, não compreendia, mas que hoje reconheço como marcadoras de sentidos sobre pobreza e infância.

Assim, alfabetizar com palavras carregadas de sentidos sociais exige compromisso ético com a escuta, a problematização e a leitura crítica do mundo, e não a reprodução de estigmas. Um compromisso que precisa ser assumido por autoras/es, docentes e por quem concebe materiais didáticos. Aqui encerro minha fala em primeira pessoa.

A análise da cartilha “Encontro das Letras” (1992), revela uma concepção de alfabetização ancorada na decodificação mecânica de signos, característica dos métodos tradicionais (Mortatti, 2000). A disposição das sílabas organizadas em blocos indica uma ênfase na memorização e reprodução automatizada, sem relação com a construção de sentido ou com práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva reduz a criança a um receptor passivo de conteúdos, desconsiderando-a como sujeito ativo do processo de aprendizagem, crítica fundamental no trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999), ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e precisa de contextos significativos para se engajar cognitivamente.

As palavras-chaves, quando utilizadas sem o contexto adequado, reforçam a ausência de um compromisso ético e pedagógico com a realidade dos alunos, revelando uma prática alfabetizadora desprovida de criticidade. Como destaca Soares (2016), alfabetizar não é apenas ensinar o sistema alfabético, mas também inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, letrar.

Nessa perspectiva, a cartilha revela uma pedagogia da repetição, esvaziada de sentido, que se distancia da proposta freiriana de uma alfabetização crítica e dialógica. Para Freire (1967), “ensinar a ler e escrever é um ato político”, e a palavra deve ser problematizada em sua dimensão cultural e social, jamais apresentada como um código neutro ou imposto. Ao apresentar palavras fora de qualquer debate contextual, a cartilha reproduz uma lógica que naturaliza desigualdades e ignora o potencial pedagógico da palavra como elemento de conscientização e transformação; quando a escola abdica de seu compromisso com a formação crítica dos sujeitos e submete-se a lógicas de controle e padronização, ela deixa de educar e passa a reproduzir as violências simbólicas que atravessam a sociedade.

Um detalhe acrescido à capa da cartilha informa que a referida foi premiada internacionalmente pela UNESCO⁵⁰, possivelmente dado aos impressionantes resultados obtidos em sua aplicação: alcance de 95% de aprovação na 1ª série (Lira, 2024, p. 42). Esse dado reforça especificamente o alinhamento da política econômica prevista naquele governo, como destaca Bezerra (2013) em seu estudo, a inclusão do estado do Amazonas “nos planos de desenvolvimento nacional e em tratados internacionais” (p. 130).

⁵⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Importa pensar sobre o registro histórico marcado pela cartilha “Encontro das Letras” acerca de duas governanças ali registradas: a da infância e a da docência. Ainda que Manaus “replicasse” os ordenamentos federais, em 1992 a discussão nos grupos centrais brasileiros era sobre o construtivismo e sobre os modos como a criança aprende (Mortatti, 2000). O que se percebe em Manaus, por meio da cartilha, é a volta ao modelo tradicional de ensino: como deve ensinar a/o professora/r.

Qualificação e valorização do magistério também são propostas do governo. Entretanto, Bezerra (2013) também destaca que ao final, nenhum dos governos conseguiu efetivar nem a democracia, nem a eficiência do ensino. As propostas apenas habitaram o campo das promessas, sem a materialidade desejada; porém, quanto à expectativa do trabalho docente, a síntese ainda é a mesma: é um profissional que precisa ser treinado, reciclado, vigiado, e um dos responsáveis para a transformação quantitativa em qualitativa da escola pública.

Um enfrentamento a esse cenário já era proposto por Giroux (1997): “[...] educadores deveriam organizar-se coletivamente nesses tempos difíceis a fim de lutar pela democracia como estilo de vida e unir os imperativos da vida cotidiana com formas de democracia política e econômica, que tomem com seriedade as noções de liberdade e justiça” (p. 211). Diniz-Pereira e Zeichner (2005) reforçam: “Educadores de sociedades que se autodenominam democráticas têm a obrigação moral de intervir para que aqueles com quem trabalham possam viver mais plenamente os valores inerentes à democracia” (p. 75).

As políticas de governança docente ganham contornos mais definidos através da Avaliação de Sistemas de Ensino, hoje conhecido como Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A entrada definitiva de caráter econômico pressupõe um sistema de ensino que justifique os investimentos que lhes são destinados e reforça o perfil mercadológico que adentra a escola pública (Libâneo, 2012; Chaui, 2021). É inerente à aplicação da avaliação a mensura do coeficiente dos alunos: o serviço educacional, a partir disso, pode ser questionado. O “como se aprende” reconfigura-se para indicar que “não se aprende” porque não há qualificação do professorado.

3.6 Sob a capa da esperança, o avanço do mercado: a Alfabetização e as/os alfabetizadoras/es entre 2000 e 2015

No início dos anos 2000, os títulos “mais” começam a chegar. Manaus é considerada a melhor cidade para se investir, a com mais crianças na pré-escola, além de ostentar o *status*

de uma das cidades que melhor paga os professores no Brasil⁵¹. Uma riqueza advinda da Zona Franca de Manaus e dos investimentos estrangeiros que chegam dia após dia; riqueza que não se vê materializada na vida da população, com marcos bem definidos entre elite, classe trabalhadora e os marginalizados pelo capital. É nesse cenário do “mais” que se percebe o município, no que tange à formação de professoras/es, seguir as diretrizes nacionais verticalizadas, sem diálogo com a base docente.

De acordo com os estudos de Camargo (2021), que trata do percurso formativo destinado ao professorado da alfabetização, item de particular interesse dessa dissertação, vê-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-letramento, o PNAIC e o Programa Mais Alfabetização caracterizados como resposta aos índices aferidos no país⁵². Conforme a autora, ao assumir um discurso salvacionista, assumem o controle da formação docente como vanguarda da melhoria da qualidade de ensino, essa, intimamente atrelada à melhoria do trabalho das/os professoras/es.

Conforme Silva (2019) todos os programas que regem a formação do professorado são operacionalizados a partir da Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério (DDPM) que, criada em 2001, transicionou, de um lugar de proporcionar desenvolvimento à base do professorado, para “refletir, tal como o espelho, repetindo a voz do Estado sobre os professores, fazendo dos documentos oficiais o principal conteúdo do seu trabalho e motor para a colaboração à capacidade dos professores em cumprir as metas oficiais” (p. 48).

Ghedin (2006) discute a formação docente como produção da autonomia intelectual e crítica, contrapondo-se à concepção de formação centrada apenas na capacitação técnica para cumprimento de metas, como evidenciado nos estudos das autoras. Essa lógica de formação, que instrumentaliza a ação docente com base em metas e documentos normativos, contradiz a concepção defendida por Ghedin (2006), segundo a qual a formação docente deve constituir um processo contínuo de problematização da prática e de emancipação intelectual.

Esvaziada das discussões da prática concreta e de seus fundamentos teóricos, a formação oferecida pela DDPM deixa de estabelecer uma relação significativa entre o que fazemos e o que estamos sendo (Ghedin; Almeida; Leite, 2008). Ao restringir-se ao papel de “espelho das vozes oficiais do Estado”, a instituição bloqueia o acesso das/os professoras/es a processos

⁵¹ Manaus - Educação municipal premiada (25/02/2003). Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/manaus--educacao-municipal-premiada>. O fato de Manaus ter o valor bruto do pagamento das/os professoras/es comparados à outras capitais, ignora o custo de vida e a imposição inflacionária que todos que habitam a cidade precisam conviver.

⁵² Esses programas são explicados na Seção IV.

interpretativos mais amplos, negando-lhes a possibilidade de transitar da epistemologia da prática (limitada à reflexão no interior da ação) para uma epistemologia da práxis. Essa, segundo Ghedin (2006), exige um movimento intelectual em que teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável, forjando sujeitos autônomos e capazes de crítica. Assim, permanece operando no campo do tecnicismo, onde a ação não transforma o sujeito, pois falta-lhe o espaço para compreender que “aquilo que fazemos marca radicalmente o que somos” (Ghedin; Almeida; Leite, 2008).

Funcionando como uma “peneira [...]tentando amenizar o modo como os professores vão receber as novidades” (Silva, 2019), ambas as autoras atestam o silenciamento da DDPM frente à essencialidade de sua existência. O reinado dos aproveitadores, conhecidos pela lógica das parcerias público-privadas, em tempos de esperança é um fato. Um volume expressivo de recursos financeiros sucumbe a essa lógica (Camargo, 2021).

De acordo com Santomé (2013), o que se esconde no aumento das pressões mercantilistas é a despolitização do pensamento. Acrescenta-se a isso, o enorme volume de relatórios fornecidos pelas organizações mundiais: “seus relatórios e pressões são direcionados a reconduzir os sistemas educacionais a modelos neoliberais” (p. 73). Libâneo, também reforça:

[...] a atuação de organismo internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, visa à homogeneização dos sistemas educativos em escala mundial por meio de currículo supranacional, processos avaliativos padronizados, indução de atitudes e competências socioemocionais compatíveis com interesses do mercado. Com efeito, a visão neoliberal ocupa, hoje, o lugar hegemônico na definição de políticas educacionais e das diretrizes curriculares e operacionais para as escolas. Sob a aparência de uma orientação humanista de alívio da pobreza [...] introduz-se a lógica economicista: preparar para o mercado trabalhadores empregáveis, flexíveis, adaptáveis, competitivos (Libâneo, 2020, p. 52-53)

Assim, Libâneo (2020) argumenta que há um esvaziamento da dimensão político-pedagógica da docência quando essa é reduzida a técnica e gerência de resultados, trabalhando no *modus operandi* das organizações internacionais. Essa “racionalidade técnica” (Silva, 2019, p. 33), baseada em parcerias e gestão de resultados, reforça o que Libâneo (2020) evidencia como modelo gerencial da educação, no qual a/o professora/r deixa de ser intelectual autônomo para se tornar operador de políticas educacionais centralizadas e orientadas por indicadores de desempenho, formando novos trabalhadores, apenas.

Exemplificando à essa lógica, em 2007 nasce o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “formulado para verificar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (Filho, 2022, p. 173). De acordo com Filho (2022), Manaus supera os marcadores estaduais e as metas esperadas, fruto das “adequações realizadas nas escolas do município, bem como melhoria nos programas de valorização docente” (p. 173).

O estudo de Silva (2019), que analisa os documentos de formação da DDPM, quanto o estudo de Camargo (2021), que pontua o desmonte da política de alfabetização do município por meio dos ditames nacionais, atestam uma verdade irrefutável: a/o professora/r, longe de um ser reflexivo de sua prática, é parte principal do projeto de desumanização da ação docente, enxergando-se apenas nos índices considerados fracassados; quando as metas são alcançadas, o mérito é da secretaria.

Essa representação da/o docente como mera engrenagem do maquinário estatal, reduzido a executor de políticas e responsabilizado pelos fracassos da rede, contraria a perspectiva defendida por Pimenta (2006). Para a autora, o trabalho docente é uma prática social complexa, reflexiva e situada, fundada em saberes construídos na e sobre a prática. Por isso, critica o “modismo” que passou a adjetivar o professor como “reflexivo”, esvaziando o sentido profundo da reflexão.

Em Pimenta (2006), a reflexão não é um rótulo aplicado ao docente, tampouco uma competência prescrita por políticas; trata-se de uma característica constitutiva do ser-professor, impregnada de suas vivências, experiências e da capacidade de produzir uma reflexão crítica sobre a realidade em que atua.

Ademais, ambas as autoras presenciam um lampejo de esperança nos anos 2002 a 2014. Em nível nacional, aparelha-se a formação com foco no conhecimento teórico e o trabalho docente, de maneira que favorecem uma atividade reflexiva e investigativa, como evidenciado no Pró-letramento e no PNAIC nos estudos de Camargo (2021). Silva (2019), por sua vez, nota uma verticalização com ares de protagonismo, dado a consonância de vozes “daquelas que provêm da compreensão dos estudiosos sobre o processo educacional, quanto das que ecoam pela força das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais de educação, que tendem a se alinhar aos termos e princípios explícitos” (p. 42).

Ainda que esse lampejo se configure em esperança, Diniz-Pereira e Zeichner (2005, p. 72) advertem: “Temos sido testemunhas da falta de sucesso da maioria, senão de todos os projetos que tentam mudar a escola ‘de cima para baixo’, ignorando o conhecimento daqueles que nela trabalham”. Esse insucesso, ainda que impulsionado por compromissos sociais, revela um limite recorrente: sem o protagonismo do intelectual docente, as políticas carecem de enraizamento e transformação efetiva, dificultando o nascimento de uma escola que pense a realidade brasileira (Saviani, 2011).

3.7 Quem roubou nossa coragem? – A alfabetização e as/os alfabetizadoras entre 2016 e 2024

Embora acreditemos que o esvaziamento da Pedagogia como ciência crítica da Educação tenha contribuído sobremaneira para a ausência corajosa da/o professora/r reflexivo crítico e da/o professora/r pesquisadora/r (Pimenta, 2023), somente um estudo minucioso sobre a formação docente, após reiteradas fragilizações operacionalizadas pelo Conselho Nacional de Educação, dariam conta de verdadeiramente evidenciar esse movimento; um trabalho que foge ao propósito da presente pesquisa.

Ademais, nessa subseção de encerramento, muitas são as certezas sobre como os processos de implementação e as concepções de formação distanciam-se do professorado. Partindo ainda dos estudos de Silva (2019) e Camargo (2021), nos deparamos com:

Quanto à DDPM

[...] a preparação dos professores dentro dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Pedagógica da Semed/Bloco Pedagógico e Pnaic – currículo. Também fica claro que o BP exerce papel de divulgação e formação, portanto, de consolidação e legitimação tanto dos projetos e ferramentas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, quanto das políticas públicas federais de educação como o Pnaic e as avaliações de larga escala – ANA e SAEB (Silva, 2019, p. 47)

Quanto à formação de alfabetizadoras/es em Manaus

Diante desse percurso histórico sobre as políticas públicas de alfabetização e de formação de alfabetizadores no Brasil, a partir da década de noventa, construídas em um contexto de disputas políticas, teóricas e fortemente atreladas aos interesses econômicos do Estado e aos anseios neoliberais, não conseguimos identificar as vozes dos professores alfabetizadores e seus contextos sociais, culturais e econômicos, mas sim os caminhos e descaminhos que estão sendo obrigados a percorrer com seus alunos. Os programas de formação de alfabetizadores tiveram sua elaboração e implementação ancorados nos resultados insatisfatórios das avaliações, que atribuíam aos professores a responsabilidade pelo recorrente fracasso da alfabetização em nosso país (Camargo, 2021, p. 92).

As análises de Silva (2019) e Camargo (2021) evidenciam que os processos formativos em Manaus, especialmente os conduzidos pela DDPM por meio das diretrizes nacionais, operam sob a lógica de uma racionalidade técnica: são organizados de forma verticalizada, a partir de documentos normativos, com foco em cumprir metas e responder a avaliações propostas pelo município (como a Avaliação do Desempenho do Estudante-ADE) e as externas, como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e o SAEB. Essa perspectiva acaba por desconsiderar os saberes produzidos pelas/os professoras/es em sua práxis, tratando-os como meras/os executores de prescrições oficiais.

A crítica à racionalidade técnica foi fortemente difundida no Brasil a partir do final do século XX, em diálogo com os estudos de Donald Schön (Pimenta, 2006). Os estudos de Schön propunha a superação do currículo normativo na formação de professoras/es, defendendo uma

epistemologia da prática que valoriza a reflexão na e sobre a ação, em oposição ao ensino baseado exclusivamente em técnicas.

Pimenta (2006) e Libâneo (2006), também argumentam que esse movimento marcou o ressurgimento da prática reflexiva na formação docente, e não sua criação, apontando que tal abordagem ganha força em contextos de resistência à instrumentalização da docência, ao tempo que conceitua e padroniza um professorado desejável.

No entanto, Ghedin (2006) aprofunda essa crítica ao indicar que, mesmo a racionalidade prática de Schön, ao focar exclusivamente na experiência e no fazer reflexivo, pode deslocar-se para certo tecnicismo. Em resposta, propõe uma virada à epistemologia da práxis, que compreende a inseparabilidade entre teoria e prática e convoca a/o professora/r ao exercício de uma crítica emancipadora.

Quando observamos a ausência da escuta às/aos alfabetizadoras/es nos programas formativos implementados em Manaus, como a PNA, e a responsabilização individual pelo fracasso educacional estrutural, fica evidente que esses processos ainda operam distantes da racionalidade crítica (Diniz-Pereira, 2014). Ao não reconhecer os sujeitos e seus contextos, as políticas formativas revelam-se normativas, prescritivas e pouco sensíveis à práxis do professorado, como denunciam Camargo (2021) e Silva (2019).

Em suma, eis os convites das autoras:

[...] não há, pelo modo como são estruturadas as formações, espaço para o sujeito, para sua autoformação, tampouco para a reflexão crítica do seu trabalho e de sua situação no trabalho. Os códigos prenhes na subjetividade social daquele coletivo são de silenciamento do sujeito, culpabilização e responsabilização pela superação de um fracasso escolar enviesado, pois não expõe as outras forças que condicionam os rumos da educação da escola pública municipal de Manaus. [...] Deixamos como sugestão à médio longo prazo de algumas das situações problemáticas evidenciadas a constituição de canais de escuta dos professores, de suas necessidades, canais mais pessoais, que os professores confiem expor suas demandas sem medo de sofrer sanções (Silva, 2019, p. 158, 163)

Precisamos considerar que os alfabetizadores são sujeitos intelectuais e produtores de história e de cultura, não podendo, portanto, serem reduzidos a meros tarefeiros, executores de políticas públicas, de cujos processos de elaboração foram excluídos. Os saberes e fazeres desses sujeitos devem alicerçar novos modelos de formação em que suas vozes se façam ouvir, favorecendo o direito social da aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças das redes públicas de ensino (Camargo, 2021, p. 92).

As análises das autoras convergem para um ponto central: os processos formativos em Manaus têm silenciado as/os docentes como sujeitos de saber, ao mesmo tempo em que os responsabilizam diretamente pelos resultados educacionais. Silva (2019) demonstra que, tal como vêm sendo estruturadas, as formações não abrem espaço para o sujeito-professor, nem para sua autoformação, tampouco para uma reflexão crítica sobre o próprio trabalho e sobre as condições em que ele se realiza. Os códigos que atravessam a subjetividade coletiva docente,

marcados pelo silenciamento, pela culpabilização e pela responsabilização, ocultam outras forças que condicionam os rumos da educação pública municipal. Nesse cenário, a autora sugere, “a médio e longo prazo, a criação de canais legítimos de escuta das necessidades docentes, espaços confiáveis onde possam expor demandas sem receio de sanções” (Silva, 2019, p. 158, 163).

Nessa mesma direção, Camargo (2021) reforça que os alfabetizadores são sujeitos intelectuais e produtores de história e cultura, não podendo ser reduzidos a meros executores de políticas elaboradas sem sua participação. Para a autora, os saberes e fazeres construídos na práxis docente devem orientar novos modelos de formação, permitindo que suas vozes sejam efetivamente consideradas na construção do direito social à leitura e à escrita.

As proposições de Silva e Camargo encontram ressonância na Seção V deste estudo. A pesquisa biográfico-narrativa busca justamente preencher a lacuna de escuta das/os professoras/es, lacuna que tem marcado as diretrizes educacionais da última década, especialmente no campo da alfabetização na rede municipal de Manaus, atravessada por uma transição teórica abrupta e pouco debatida. Aliada à hermenêutica crítica, essa abordagem possibilita compreender os sentidos que os docentes atribuem a tais processos, evidenciando o que as políticas não captam e o que as formações oficiais não alcançam.

Na próxima seção, partimos de um ponto de inflexão: compreender como a adoção de uma concepção regulatória da aprendizagem, sustentada por modelos científicos hegemônicos, incide sobre o trabalho docente, seus saberes e suas possibilidades de ação na escola. Afinal, que alfabetização é possível quando o ensinar passa a ser vigiado, mensurado e normatizado? Para responder a essa questão, analisaremos as políticas de formação de professores para a alfabetização que, em Manaus, compreende do 1º ao 3º ano da Educação Básica, com foco no contexto da SEMED Manaus e no recorte temporal de 2014 a 2024, elucidando as concepções teórico-metodológicas em disputa.

IV – A ALFABETIZAÇÃO COMO ETAPA DE ENSINO, POLÍTICA PÚBLICA E LUGAR DE FALA: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DAS/OS PROFESSORAS/ES NO CONTEXTO DA SEMED MANAUS

Os professores de todas as etapas do ensino, que não refletem sobre seu exercício docente aceitam, com frequência de maneira acrítica, esta realidade cotidiana das escolas, e centram seus esforços em descobrir meios mais eficazes para alcançar os fins e resolver problemas em grande medida definida por outros para eles. [...] Muitas vezes, eles perdem de vista os objetivos e metas para os quais direcionam seu trabalho, e se convertem em meros agentes de terceiros (Zeichner, 2015, p. 3, tradução nossa)

A reflexão proposta por Zeichner (2015) denuncia a condição de professoras/es transformadas/os em executoras/es de metas alheias. Essa interpretação do autor é um ponto de partida oportuno para esta seção, que busca compreender como as políticas e concepções de alfabetização moldaram, historicamente, tanto os sentidos do ensinar quanto os silenciamentos impostos aos sujeitos da prática, principalmente no decorrer da evolução histórico-política e teórico-científica da educação brasileira.

4.1 A alfabetização em Manaus: “herança” de todo um contexto histórico-político-teórico-científico do país

Com o recorte para o *lôcus* no município de Manaus, evidencia-se que esse tem participado dos desdobramentos das políticas de alfabetização e enfrentamento ao analfabetismo, incorporando às suas políticas educacionais os ditames federais. Inserida oficialmente na Região Norte, a cidade é muitas vezes tratada de forma genérica nas diretrizes nacionais, desconsiderando suas especificidades territoriais, sociais e culturais. Como uma “metrópole ribeirinha”⁵³, marcada por contrastes urbanos e desigualdades históricas-sociais-econômicas, Manaus exige leituras mais atentas que levem em conta suas singularidades e as experiências dos sujeitos que atuam nas escolas, no caso deste estudo, as/os professoras/es alfabetizadoras/es.

Nesta subseção, propõe-se uma análise dos documentos oficiais que orientam/ram a alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Manaus, assim como os arcabouços teóricos que os esteiam. Trata-se de compreender qual concepção de alfabetização é mobilizada, como ela

⁵³ Concepção de Manaus como uma metrópole em construção em nuances e aspectos pouco explorados e pouco valorizados. Cláudio Victória, 2024. Narrativas e outras perspectivas na pesquisa em educação. Aula inaugural do PPGE UFAM em 19 de agosto de 2024.

dialoga (ou não) com as práticas anteriores e, sobretudo, de que maneira (não) escuta os agentes da ponta, particularmente, professoras/es alfabetizadoras/es e, por consequência, os alunos e alunas. A leitura crítica desses documentos buscará evidenciar em que medida ele consolida uma concepção normativa e homogênea da alfabetização, ancorada em prescrições externas e pouco sensível às condições concretas de ensino-aprendizagem nas escolas da cidade.

Ao fazer isso, expomos um processo de apagamento de concepções construídas historicamente nas práticas docentes locais e uma recusa em incorporar saberes produzidos pela experiência, não apenas como uma adesão a discursos hegemônicos sobre o “fracasso” da alfabetização, mas também uma tendência à centralização curricular e à padronização dos processos formativos, esvaziando o papel crítico e interpretativo do trabalho docente (Zeichner, 2017).

4.1.1 Entre indicadores e políticas: o descompasso entre a alfabetização no Amazonas e as formações nacionais

A leitura histórica dos indicadores de analfabetismo no Amazonas revela dinâmicas que não podem ser plenamente compreendidas quando observadas apenas pela lente das políticas de alfabetização formuladas em âmbito nacional. Embora os programas de formação continuada tenham sido concebidos para responder às demandas estruturais da alfabetização no país, não emergiram de uma escuta atenta às especificidades territoriais, socioculturais e linguísticas amazônicas. Mesmo diante de iniciativas que buscavam qualificar o trabalho docente, persistiram desigualdades profundas entre regiões, indicando que as formações nacionais, apesar de bem-intencionadas e teoricamente fundamentadas, não foram capazes de dialogar de modo suficiente com a complexidade local.

O cenário do Amazonas evidencia não apenas a permanência de altos índices de analfabetismo, mas também a necessidade de políticas que considerem a diversidade das realidades educacionais brasileiras especialmente aquelas historicamente invisibilizadas nos grandes projetos governamentais.

Tabela 3 - Comparação dos Indicadores de Alfabetização no Amazonas (1996, 1998 e 2001)

Ano	População de 15 anos ou mais	Analfabetos (15+)	Percentual de Analfabetos	Analfabetos Funcionais	Percentual de Analfabetos Funcionais
1996	1.122	105	9,36%	311	27,72%
1998	1.192	101	8,47%	321	26,93%
2001	1.428	111	7,77%	303	21,22%

Fonte: Elaborado a partir do Mapa do analfabetismo no Brasil (2003)

A leitura comparada entre 1996, 1998 e 2001 permite observar tendências importantes sobre o analfabetismo no Amazonas no final da década de 1990. No período analisado, a população residente de 15 anos ou mais no estado cresce de 1.122 mil (1996) para 1.428 mil (2001), acompanhando o ritmo geral de expansão demográfica da região Norte. Esse aumento não é apenas quantitativo: implica a incorporação de novos contingentes populacionais ao sistema educacional e evidencia a necessidade de políticas mais consistentes e contínuas de alfabetização ao longo da vida.

No que diz respeito ao analfabetismo absoluto, que no caso do Mapa do analfabetismo no Brasil são aqueles com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas), os números permanecem relativamente estáveis, oscilando de 105 mil pessoas em 1996 para 101 mil em 1998 e voltando a crescer para 111 mil em 2001. Essa flutuação revela que, embora haja pequenas variações anuais, o estado não conseguiu reduzir de maneira estrutural o contingente de adultos não alfabetizados. Em termos proporcionais, isso significa que, mesmo com o aumento populacional, o volume de analfabetos mantém-se em um patamar que aponta para a persistência histórica de desigualdades educacionais.

A distribuição por faixas etárias reforça essa leitura. Tanto em 1996 quanto em 1998 e 2001, observa-se uma presença significativa de analfabetos com 60 anos ou mais, o que evidencia a marca geracional da exclusão escolar, tanto de acesso quanto de permanência. A alfabetização tardia, especialmente de adultos e idosos, continua um desafio estrutural, refletindo trajetórias de escolarização interrompidas ou nunca iniciadas. Entre os jovens de 15 a 19 anos, embora os números sejam menores (variando de 5 mil a 7 mil ao longo dos anos), a existência de analfabetos nessa faixa etária indica que a escola básica não foi capaz de garantir o direito pleno à alfabetização para todos: outras variantes estão por detrás destes dados.

Entretanto, o dado mais expressivo do período é o volume de analfabetos funcionais. Em 1996, o Amazonas registra 311 mil pessoas nessa condição; em 1998, o número sobe para

321 mil, e em 2001 há uma pequena redução para 303 mil. Ainda assim, esses valores representam aproximadamente um quarto da população de 15 anos ou mais no estado ao longo de todo o período (taxas entre 27% e 26%). A persistência desse patamar indica que, mesmo entre indivíduos que passaram pela escola e adquiriram habilidades iniciais de leitura e escrita, há um déficit significativo para a conclusão da educação básica. Ou seja, trata-se de um quadro em que a escolarização ocorreu ou foi iniciada, mas não se traduziu em autonomia e em participação plena nos bens de cultura.

Esses dados, quando articulados, permitem afirmar que o Amazonas vivencia, nos anos 1990 e início dos anos 2000, um processo simultâneo de expansão escolar e persistência de desigualdades estruturais. A ligeira oscilação no número de analfabetos absolutos, combinada com a estabilidade dos altos índices de analfabetismo funcional, evidencia que a ampliação do acesso não foi suficiente para garantir a qualidade e continuidade da escolarização. Isso reforça a importância de compreender o analfabetismo não apenas pela ausência de técnica, mas como expressão de um conjunto de condições socioeconômicas e culturais que conformam a experiência escolar da população amazônica no Amazonas.

Além disso, o comportamento desses indicadores coloca em evidência o papel das políticas públicas de alfabetização no período. A década de 1990 é marcada pela implementação de programas nacionais orientados por uma concepção regulatória da aprendizagem, ancorada em avaliações de larga escala e em modelos de gestão baseados em metas e produtividade. Os dados da tabela mostram, contudo, que tais políticas não lograram enfrentar, de forma efetiva, o analfabetismo histórico e tampouco reduzir o analfabetismo funcional. Com isso, os dados reforçam a tese central de que a alfabetização, quando concebida apenas como desempenho mensurável, tende a produzir resultados superficiais e insuficientes diante das complexas demandas formativas presentes no contexto amazônico.

Em síntese, a análise do período 1996–2001 revela um cenário de continuidade mais do que de mudança: o analfabetismo absoluto permanece praticamente estável, e o analfabetismo funcional segue em níveis elevados. Esse quadro, associado ao crescimento populacional e às desigualdades históricas de acesso à educação de qualidade, reforça a necessidade de políticas de alfabetização que articulem dimensões pedagógicas, culturais e sociais como condição essencial para superar a distância entre a escolarização formal e a real apropriação da leitura e da escrita pela população amazonense.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003) destaca que a história da alfabetização no país é atravessada por uma sucessão de campanhas nacionais: da Educação de Adolescentes e Adultos (1947) ao Programa Alfabetização Solidária (1997). Apesar de diferentes em

concepção, estratégia e alcance, compartilham o objetivo de enfrentar um problema estrutural que atravessa décadas. A presença recorrente dessas iniciativas demonstra que, embora a erradicação do analfabetismo seja uma meta factível, ela é dependente de um esforço nacional contínuo, sustentado por políticas estáveis, programas de qualidade e metodologias adequadas aos diferentes perfis dos educandos. Assim, os avanços percebidos nos dados de 1996 a 2001 expressam mais as flutuações decorrentes dessas ações pontuais do que os efeitos de uma política de Estado de longo prazo.

Ao mesmo tempo, o documento sublinha que a ausência de continuidade, planejamento e profissionalização explica grande parte dos fracassos históricos. A menção ao Mobral como experiência emblemática, centrada no baixo custo, improvisação e desvalorização pedagógica funciona como advertência para evitar que programas de alfabetização sejam construídos como respostas rápidas, fragilizadas e desarticuladas da realidade sociocultural dos educandos. Em contraposição, o reconhecimento internacional do método Paulo Freire reforça a compreensão de que a alfabetização só pode ser efetiva quando concebida como prática de liberdade, capaz de mobilizar sujeitos como participantes críticos e conscientes da leitura do mundo. O documento reforça, inclusive, que enquanto Freire permanecera exilado, mudando realidades de outras nações por meio de suas contribuições, o Brasil não lhe prestou o devido reconhecimento.

Um outro aspecto central no Mapa do analfabetismo no Brasil é a qualificação dos alfabetizadores. O documento afirma que nenhum programa será efetivo sem investir de modo consistente na formação e valorização dos profissionais responsáveis pela alfabetização, sobretudo daqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Os números apresentados (cerca de 49 mil professores na EJA e centenas de milhares nas séries iniciais), mostram que o Brasil já dispõe de um contingente expressivo de educadores que poderiam compor um verdadeiro “batalhão de alfabetizadores”, desde que devidamente formados, apoiados e integrados a políticas estáveis. A própria possibilidade de utilizar escolas no período noturno, aproximando famílias e fortalecendo o vínculo escola–comunidade, reforça a ideia de que a alfabetização exige condições objetivas de trabalho e reconhecimento profissional.

Desse modo, as reflexões trazidas pelo Mapa tornam evidente que a redução das taxas de analfabetismo observada entre 1996 e 2001 não pode ser compreendida apenas como resultado de iniciativas técnicas ou instrumentais. Ela expressa, sobretudo, as tensões entre projetos de educação: de um lado, campanhas descontínuas e improvisadas, que tratam a alfabetização como esforço emergencial; de outro, a concepção emancipatória que reconhece na formação crítica (dos educandos e dos alfabetizadores) o caminho para uma política pública

consistente, capaz de romper com a reprodução histórica do nomeado fracasso escolar e do analfabetismo estrutural. Compreender “onde estamos e o que temos”, como sugere o documento, é também reconhecer os limites e as possibilidades de cada período histórico, situando a alfabetização como parte de um projeto social mais amplo, que envolve não apenas acesso, mas sobretudo qualidade, formação docente e compromisso com a democratização do conhecimento.

A leitura desses dados evidencia que a persistência do analfabetismo no Amazonas, mesmo diante de tímidas reduções ao longo dos anos analisados, não pode ser dissociada das condições históricas e estruturais que marcaram a educação brasileira nesse período. Se, por um lado, os números mostram avanços pontuais, por outro, revelam a insuficiência de políticas contínuas e de qualidade, especialmente no que diz respeito à formação dos alfabetizadores. Essa constatação dialoga diretamente com o debate teórico e político já apresentado, uma vez que a superação do analfabetismo exige não apenas indicadores favoráveis, mas também um investimento consistente na profissionalização docente e na consolidação de práticas pedagógicas coerentes.

No campo teórico, Soares (2004; 2020) enfatiza a necessidade de um ensino baseado na premissa de que todas as crianças podem aprender a ler e escrever, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas. Mortatti (2000), por sua vez, publica seu estudo sobre os sentidos da alfabetização, um destaque para a lacuna histórica do tema em nosso país. Aliadas a outros pesquisadores, abre-se novo horizonte para a questão da alfabetização, e por consequência, ao analfabetismo.

Esse período também é atravessado pelo impulso na adoção de novas políticas governamentais, dentre elas, a projeção de formações continuadas para as/os professoras/es alfabetizadoras. Mortatti (2007), realiza uma análise crítica do desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita no Brasil nesse período, pautando-se nos três modelos teóricos predominantes que orientaram essa formação pedagógica: o construtivismo, o interacionismo e o letramento. Segundo a autora, apesar das bases teóricas distintas que fundamentam cada uma dessas abordagens, a prática docente frequentemente busca conciliá-las, resultando numa articulação que combina elementos intrinsecamente incompatíveis. Tal procedimento configura uma escolha eclética que, por sua problemática natureza, compromete a coerência e a efetividade das estratégias educacionais adotadas.

É nesse contexto que se intensificam, nos anos 2000, as iniciativas governamentais voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, marcadas por diferentes referenciais teóricos e por tentativas, nem sempre harmoniosas, de orientar o ensino da leitura

e da escrita. Assim, compreender o movimento dos indicadores permite iluminar o surgimento e a necessidade de programas como o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC, que buscaram intervir diretamente nas práticas pedagógicas e responder às demandas históricas da alfabetização no país.

A) O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA 2000-2001):

Lançado em 2001 durante o governo federal de Fernando Henrique Cardoso, teve como objetivo nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, direcionando-se especialmente a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo crianças, jovens e adultos, bem como a outros profissionais interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino inicial da leitura e escrita.

De acordo com Teixeira e Silva (2021), embora inserido em um contexto político marcado por um viés neoliberal e a defesa do Estado mínimo, a responsabilidade pela formação recaiu sobre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação (SEE), relegando a iniciativa privada a um papel secundário.

O programa fundamentou-se na Psicogênese da Língua Escrita, conforme os pressupostos teóricos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que concebem a alfabetização não como mera apropriação de um código, mas como um processo complexo de construção e reconstrução de hipóteses acerca da representação escrita, destacando o aluno como protagonista de sua aprendizagem (Brasil, 2001).

O PROFA propunha a substituição de métodos rígidos e predefinidos por uma prática pedagógica orientada pelo estímulo, acompanhamento e respeito às particularidades do processo de cada criança, integrando teoria e prática por meio do diagnóstico contínuo dos conhecimentos infantis, o que visou ampliar a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas. Dessa forma, a criança é entendida como agente ativo no processo de alfabetização, construindo e reformulando suas hipóteses a partir do contato com a escrita.

B) O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005-2010)

Uma iniciativa de formação continuada voltada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Alinhado aos pressupostos teóricos do PROFA, o Pró-Letramento ampliou o conceito de alfabetização, incorporando o letramento como elemento fundamental,

enfatizando a valorização da língua e o trabalho com diversos gêneros textuais, além de considerar os conhecimentos prévios das crianças e a interação com o universo da escrita (Brasil, 2007).

O programa contou com materiais didáticos elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica, e buscou promover uma compreensão da alfabetização que ultrapassasse a simples decodificação, compreendendo-a como um processo ativo de construção e reconstrução de hipóteses sobre o sistema de escrita, conforme os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O Pró-Letramento vigorou até 2010 e, segundo avaliações do INEP, contribuiu para a melhoria dos resultados educacionais, servindo como referência para a formulação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012a; 2015).

Concomitante a esse momento da alfabetização brasileira, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, prevista na Lei nº 11.274/2006, buscou garantir um ensino mais inclusivo e responder às lacunas persistentes nos índices de alfabetização: crianças a partir de 6 anos ingressariam na Educação Básica obrigatória.

Esta mudança exigiu a revisão de referenciais pedagógicos, a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos adequados e a implementação de ciclos de aprendizagem para suavizar a transição escolar das crianças, prevenindo a repetência precoce (Campos, 2010). Dessa forma, essa ampliação pode ser compreendida como uma tentativa de consolidar os avanços promovidos pelas políticas educacionais da década anterior, ao mesmo tempo em que buscava enfrentar os desafios históricos da alfabetização no Brasil.

Mais do que apenas ampliar a duração do Ensino Fundamental, essa reforma exigiu um compromisso dos sistemas educacionais e das escolas em traduzir as diretrizes gerais em projetos pedagógicos ajustados à realidade local. Isso inclui tornar claros os objetivos de aprendizagem, os critérios avaliativos e os direitos das crianças no ambiente escolar. Assim, não se trata apenas de incluir uma nova faixa etária no sistema educacional, mas de compreender a infância em sua totalidade, respeitando seus direitos e potencialidades.

C) O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012):

O PNAIC era uma política pública de continuidade dos esforços anteriores, como o PROFA e o Pró-Letramento, com o objetivo de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, por volta dos oito anos de idade. Regulamentado pela Portaria nº 867, o programa previa a alfabetização em língua portuguesa e

matemática, avaliações anuais universais realizadas pelo INEP e apoio gerencial dos estados aos municípios aderentes, permanecendo ativo até julho de 2018 (Teixeira; Silva, 2021).

O PNAIC buscou promover uma alfabetização contextualizada ao letramento, enfatizando não só o domínio dos mecanismos da leitura e escrita, mas a aprendizagem da linguagem escrita em sua funcionalidade plena. Para a formação dos professores, o programa elaborou materiais teórico-metodológicos que integraram as concepções construtivistas do PROFA, as abordagens de letramento do Pró-Letramento e introduziram os estudos sobre consciência fonológica como novidade, fundamentando-se em autores como Ferreiro, Teberosky, Soares, Morais e Leite (Brasil, 2012).

4.1.2 O PNAIC como Impulso Estruturante das Ações Nacionais de Alfabetização

Distanciando-se da proposta de um método único, o PNAIC orientou o processo de alfabetização a partir de bases teóricas que consideram a reflexão da criança sobre o sistema de escrita e a conexão entre sons e representações gráficas, um vislumbre da colaboração entre as ciências que Soares (2016) defende. Conforme a autora, no paradigma psicogenético, para que a criança alcance o princípio alfabético, é necessário que ela conceitualize a escrita, estabelecendo relações entre os sons das letras e suas correspondentes representações gráficas; entretanto, para que essas conexões sejam efetivamente realizadas, é fundamental conduzi-la a uma reflexão profunda sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Em Manaus, o Programa de Gestão Educacional foi instituído para aumentar o acesso às escolas municipais e reduzir a evasão escolar. A I Conferência Municipal de Educação (Manaus, 2017) representou um marco importante, ao envolver professores, alunos e a comunidade na formulação de políticas educacionais, consolidando o debate sobre alfabetização e garantindo maior participação social nas decisões educacionais. Especificamente, a partir da publicação das Diretrizes Pedagógicas no ano de 2014, a Psicogênese da escrita é um marco referencial para o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais, concentradas em uma alfabetização processual, que começava e acabava entre as quatro paredes de uma sala de aula.

A proposta de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, amplamente difundida nas discussões pedagógicas e reiteradas em documentos oficiais da cidade de Manaus, rompeu com a ideia de que a simples aplicação de métodos garantiria o sucesso na alfabetização. Em vez disso, enfatizou-se a escrita como um objeto cultural e produto do esforço coletivo da humanidade, e

não apenas um mecanismo escolar (Ferreiro, 2011). Sobre a apropriação de seus estudos e sua utilização em diretrizes, a própria Ferreiro assume uma fala, que será estudada mais adiante.

Colaborando a esse cenário, a Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas para a alfabetização em um período de 10 anos, com monitoramentos regulares. Com investimentos direcionados e metas estruturadas, o plano vislumbrava a superação do analfabetismo no Brasil (Saviani, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas fundamentais para a promoção da alfabetização inclusiva e de qualidade. Dentre elas, a meta 5 estabeleceu “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, configurando-se em um compromisso dos entes federados com as futuras gerações. Entre suas adjacências, destacam-se para esse estudo as garantias específicas para diferentes segmentos da população escolar.

A produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que valorizem a língua materna, a identidade cultural e as particularidades de aprendizagem desses grupos são imperativos para a garantia de um ensino equitativo. A articulação entre o incentivo à inovação pedagógica e o respeito à diversidade metodológica, por sua vez, possibilita que essas metas sejam alcançadas com eficácia, uma vez que reconhece que não há um único caminho para a alfabetização, mas múltiplas estratégias que dialogam com as diferentes realidades socioculturais dos educandos. Dessa forma, o compromisso com a inclusão e a qualidade da alfabetização no Brasil passa pela adoção de práticas flexíveis, contextualizadas e tecnologicamente apoiadas, que assegurem o direito à aprendizagem para todos, respeitando suas singularidades e promovendo a justiça social na educação.

Alinhada a essa perspectiva, Manaus aprova em 2015 o Plano Municipal de Educação (PME), através da Lei N° 2000 de 24 de junho de 2015, com validade de 10 anos. Conforme Camargo (2021), o Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus apresenta um diagnóstico preocupante sobre a alfabetização, revelando que, em 2010, a taxa de alfabetização das crianças de 5 a 9 anos era de apenas 66,32%, com bairros como Puraquequara e Tarumã-Açu registrando índices ainda mais baixos.

De acordo com a autora, para cumprir a meta nacional estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, a SEMED reestruturou sua proposta pedagógica, instituiu avaliações periódicas e investiu na formação continuada dos professores, alinhando-se ao PNAIC. Entre as estratégias destacam-se programas como “Alfabetizando na Hora Certa” e “Viajando na Leitura”, incorporados ao

PNAIC, que incentivaram práticas pedagógicas baseadas em recursos didáticos e acompanhamento pedagógico.

Além disso, o PME reforçava dez estratégias para assegurar a alfabetização, entre elas a garantia da diversidade metodológica, o fomento a práticas inovadoras e a atenção especial a grupos como indígenas, quilombolas e populações itinerantes, valorizando suas línguas maternas e culturas (Camargo, 2021).

Ainda, destacam-se principalmente as metas 5.4, 5.5, 5.7 e 5.10. Essas metas asseguram para Manaus, até 2025, um compromisso claro com a promoção da alfabetização por meio do estímulo e incorporação de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. Essas diretrizes reconhecem que a diversidade metodológica é um elemento essencial para a efetividade do processo alfabetizador, demandando a seleção, certificação e divulgação de recursos educacionais que sejam acessíveis, preferencialmente como materiais abertos, para garantir a democratização do acesso e a adequação às distintas realidades escolares.

O fomento à inovação pedagógica, vinculado à formação continuada dos professores, visava não apenas introduzir novas tecnologias, mas também consolidar práticas que favoreçam a melhoria do fluxo escolar e o progresso da aprendizagem dos alunos. Assim, a articulação entre a valorização da multiplicidade de abordagens metodológicas e o desenvolvimento de tecnologias educacionais cria um ambiente propício para a personalização dos processos de ensino e aprendizagem, respondendo às necessidades específicas dos estudantes e aos contextos socioculturais diversos. Esse conjunto de garantias assegura que a alfabetização transcenda a mera decodificação do sistema de escrita, integrando práticas que estimulam a compreensão crítica e o uso funcional da língua escrita, consolidando uma educação inclusiva, inovadora e de qualidade.

Como bem defende o PNE e o PME, a alfabetização não pode ser reduzida a um processo mecânico. A transição para uma abordagem mais reflexiva e crítica da alfabetização torna-se basilar diante das mudanças educacionais e políticas. Freire (1967) defende que a leitura deve ser um meio de emancipação e não apenas uma habilidade técnica. Arroyo (2017), por sua vez, argumenta que o problema do analfabetismo não se resume à ausência da leitura, mas também à baixa qualidade da formação oferecida à população, muitas vezes limitada a um ensino mecânico e descontextualizado. Essas perspectivas evidenciam a necessidade de políticas que promovam uma alfabetização significativa, capaz de transformar a relação dos indivíduos com o conhecimento e com a sociedade.

Temos motivos suficientes para indignarmos diante de milhões de analfabetos e de centenas de adolescentes que não sabem ler, porém será lamentável se nossa indignação parar aí. Devemos indignar-nos de que aos milhões que dominam a leitura

lhes tinha sido servido um cardápio formador tão pobre. Esta realidade pouca indignação provoca. Por quê? Não teria o povo direito a sua formação como sujeito ético, estético, de cultura e memória e de identidade? (Arroyo, 2017, p. 214)

Contudo, apesar dos avanços promovidos pelo PNE (2014-2024), e pelas proposituras do PME (2015-2025) as mudanças na gestão governamental, tanto federal quanto municipal, alteraram algumas diretrizes desse planejamento, comprometendo a continuidade das políticas públicas voltadas para a alfabetização. O desafio, portanto, permanece: garantir que a alfabetização não seja apenas um direito assegurado legalmente, mas uma realidade concreta e acessível a todos os brasileiros, e não apenas parte das diretrizes e documentos oficiais. Sobre isso, a próxima subseção objetiva-se a interpretar, à luz de seus documentos, como Manaus lidou com o contexto nacional em seu interior.

4.1.3 A Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais da SEMED Manaus: o Bloco Pedagógico

O Bloco Pedagógico, resultante da reestruturação curricular do Ensino Fundamental de nove anos e compreendendo o 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais, constitui-se como uma política pública municipal aprovada pela Resolução nº 033/CME/2013. Seu objetivo central é assegurar a alfabetização e o letramento como eixos estruturantes do trabalho pedagógico com crianças de seis a oito anos. O Documento Norteador do Bloco Pedagógico orienta esse processo, definindo práticas, rotinas, instrumentos e formações destinados a subsidiar o fazer pedagógico no município.

As prescrições normativas, como a padronização de rotinas alfabetizadoras, a centralidade das formações e a utilização de materiais estruturados, buscavam alinhar o trabalho docente e criar uma base comum para o acompanhamento da aprendizagem. Contudo, a literatura sobre implementação de políticas educacionais enfatiza que a “intenção normativa” não se converte automaticamente em mudança prática, sobretudo quando as vozes das/os professoras/es não são incorporadas aos processos decisórios (Lima, 2019; Bento, 2023; F. Souza, 2023).

Ao que tange esta documentação pedagógica que vigorou em Manaus de 2014 a 2020, Camargo (2021) faz um estudo robusto e consistente. De acordo com a autora, a proposta pedagógica da rede municipal de Manaus, reformulada em 2014, baseia-se nos pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012). Essa concepção abrange alfabetização e letramento, articulando leitura, escrita, oralidade, análise linguística e produção

textual, e fundamenta-se em teorias da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky) e em autores como Vygotsky, Piaget e Wallon, evidenciando uma visão construtivista, progressiva e multidimensional do processo de alfabetização. Essa perspectiva prevê metas claras de aprendizagem, metas anuais e a organização do ensino em um Bloco Pedagógico contínuo (os três primeiros anos), com ênfase na consolidação gradual de competências e habilidades.

Camargo (2021) acrescenta que essa concepção representa um avanço em relação ao modelo tradicional, que era mecânico, fragmentado e focado na memorização; ao privilegiar a integração da teoria e prática e metodologias facilitadoras, o texto entrega uma visão contemporânea do que se espera da alfabetização no município. Ainda, a autora reforça que o PNAIC ampliou o repertório didático-pedagógico dos alfabetizadores e buscou superar práticas desarticuladas, e isso encontra-se mapeado na proposta.

Contudo, há uma tensão explícita quanto à efetivação dessa proposta no contexto local, apontando fragilidades na permanência dos alfabetizadores nas turmas e na apropriação das metas e diretrizes. Camargo (2021) sustenta que o diálogo com as práticas anteriores é marcado por avanços teóricos, mas dificuldades práticas e operacionais. Um dos pontos centrais do estudo da autora é a denúncia da ausência da voz dos alfabetizadores na elaboração e reformulação da proposta curricular. Relata-se que o grupo de trabalho responsável pelo currículo era composto por assessores e técnicos, sem representação efetiva dos professores que atuam diretamente na sala de aula. A autora, argumenta que isso configura uma lógica burocrática “top-and-down”⁵⁴, que desvaloriza o conhecimento prático dos docentes e os reduz a executores, sem participação nas decisões que impactam diretamente sua prática.

As narrativas das professoras analisadas nesta pesquisa ilustram exatamente essa tensão. De um lado, elas reconhecem que o período do Bloco Pedagógico, acompanhado das formações contínuas, ampliou a compreensão coletiva sobre o processo de alfabetização no município e gerou um sentimento de envolvimento com a política. De outro, relatam que tal período implicou sacrifícios em relação ao tempo de descanso, já que muitas formações ocorriam fora da jornada regular.

Quando a política foi substituída pela nova resolução e pela nova proposta pedagógica, as professoras expressam frustração não pela mudança normativa em si, mas por não serem ouvidas nesse processo. Embora afirmem compreender e até apreciar alguns aspectos da nova proposta, lamentam profundamente que o conhecimento e a experiência acumulados no período

⁵⁴ Termo usado pela autora com base em Tardif (2007), que designa uma lógica burocrática verticalizada.

do Bloco não tenham sido considerados. Assim, evidencia-se uma distância entre o ciclo político-institucional e o ciclo da prática docente, produzindo sentimentos de descontinuidade, desvalorização e perda de sentido

Camargo (2021) reafirma que essa exclusão política e epistemológica dos professores compromete a efetivação da proposta e a transformação real das práticas pedagógicas. Além disso, as formações oferecidas frequentemente não esclarecem adequadamente os direitos de aprendizagem, dificultando o entendimento e a aplicação das metas pelos alfabetizadores, ao que a autora revela ao interpretar as falas de seus sujeitos no estudo. Nessa interpretação, destaca-se a falta de participação ativa dos professores na construção das metas e orientações implica que as necessidades e desafios concretos dos estudantes e docentes não são plenamente considerados nem respondidos.

Em síntese, o estudo de Camargo (2021) evidencia que a concepção de alfabetização mobilizada é tecnicamente avançada e alinhada a uma visão crítica e multidimensional, porém sua implementação local apresenta fragilidades devido à ausência da participação direta dos alfabetizadores na elaboração das políticas e currículos. Essa falta de escuta aos agentes da ponta fragiliza o diálogo com as práticas anteriores e impede que a proposta atenda efetivamente às realidades das salas de aula e às necessidades dos estudantes, reproduzindo assim uma dinâmica excludente e pouco democrática na gestão educacional.

4.1.4 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) no contexto governamental brasileiro

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada durante o governo Bolsonaro (2019), emergiu com o propósito declarado de orientar a alfabetização no Brasil a partir do que são denominadas “evidências científicas”. Essa política enfatiza a adoção de métodos considerados eficazes, como a instrução fônica sistemática, pautando-se em estudos oriundos de áreas como a neurociência e a psicologia cognitiva. No entanto, a PNA tem suscitado debates e controvérsias, sobretudo no que se refere à adequação de suas propostas ao contexto educacional brasileiro. Ademais, essa política reforça uma tradição histórica das políticas públicas educacionais brasileiras: a ausência de escuta e valorização dos saberes e experiências das/os professoras/es alfabetizadoras/es, que são, muitas vezes, marginalizadas/os nas decisões e formulações políticas, aspecto que, como será aprofundado na análise final deste estudo, ressurge fortemente nas percepções das docentes participantes.

O Ministério da Educação (MEC), durante a promulgação da PNA (Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019), promoveu em suas plataformas digitais vários cursos para que as/os

professoras/es se “apropriassem” dessa nova política. O curso “Alfabetização Baseada em evidências Científicas” e o Programa “Tempo de Aprender” passam a ditar as regras da “boa alfabetização”, da alfabetização que “funciona”. Com suporte nas neurociências cognitivas, percebe-se a ausência de referências de autores da Pedagogia; constata-se predominantemente pesquisas que passaram pelo método científico de eficácia (ABC, 2019). Essa mudança no repertório teórico, como será retomado posteriormente, produz efeitos concretos nas interpretações e expectativas que recaem sobre as alfabetizadoras.

Conforme o material das plataformas digitais do MEC (AVAMEC) acerca da Alfabetização Baseada em Ciência (ABC), o então Secretário da Alfabetização do MEC, e coordenador do curso ABC, afirma que o projeto

[...] é o responsável por inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento para a elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e para a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (Nadalim, 2019, p. 01)

Mirando nos resultados de Portugal, cuja evolução no campo da educação decorreu, conforme o texto, da adoção de um currículo estruturado, sequencial e exigente, a PNA apresenta-se como modelo tecnocrático de orientação universal. Contudo, a comparação direta com Portugal entra em choque com as condições concretas das alfabetizadoras brasileiras, que vivenciam realidades muito mais heterogêneas e desiguais.

Para o Brasil, ainda que a língua oficial seja o português, vivemos em um contexto multifacetado e complexo do uso da língua. A literatura a partir de Brito (2014), Scalzitti (2020) e R. Silva (2024) destaca que o processo de alfabetização deve considerar os traços metalinguísticos do português falado no Brasil, em uma abordagem epistemológica situada. Esses autores problematizam a adoção de políticas importadas, mesmo quando elaboradas em língua portuguesa, por desconsiderarem a historicidade e as práticas linguísticas locais. Estudos dessa natureza, infelizmente, não foram considerados: entra em vigor a “regra da competência” (Chauí, 2006).

Percebe-se o poder público, ao importar e incorporar estudos para a língua portuguesa falada em Portugal, ascendendo como competente para “diretrizar” a Educação: a burocracia estatal manifesta a crença de que a atividade intelectual é exclusiva dela e, por isso, não reconhece competência nos profissionais docentes para substanciar suas políticas educacionais (Chauí, 2016). Essa crença se materializa no silenciamento do professorado durante a adesão. Como será possível observar na análise das narrativas docentes, esse silenciamento não é percebido apenas como ausência de consulta, mas como perda de inteligibilidade das próprias

práticas, diante de uma política que “não fala a sua língua” e que ignora os contextos concretos de ensino-aprendizagem, contextos que se revelam na práxis, não na normativa.

Nesse cenário das políticas públicas de alfabetização no Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) instaurou um debate acerca dos métodos, fundamentos e objetivos educacionais adotados. Essa política, marcada pela ênfase em evidências científicas oriundas das neurociências e das ciências cognitivas, tem sido objeto de diversas análises críticas que buscam compreender suas dimensões políticas e pedagógicas.

Dentre essas contribuições, destaca-se o estudo de Mortatti (2019) e das autoras Frade e Monteiro (2019), que oferecem uma perspectiva aprofundada sobre a PNA enquanto instrumento de disputa ideológica, evidenciando como suas propostas refletem interesses políticos específicos e suscitam tensões em torno da hegemonia no campo da educação.

Frade e Monteiro (2019) lançam um olhar crítico, que parte de professores e pesquisadores da área da Educação sobre a PNA, promovendo reflexões fundamentais acerca de sua formulação e implementação. Inicialmente, destacam a necessidade de uma abordagem plural e democrática na construção das políticas públicas, que contemple diferentes paradigmas, metodologias e saberes. Nesse sentido, questionam a escolha metodológica da PNA, que se fundamenta em uma metanálise quantitativa, predominante nas Ciências Cognitivas e nas Neurociências, apontando que tal decisão pode restringir a diversidade de estratégias e conhecimentos no campo da alfabetização, limitando o diálogo com práticas pedagógicas tradicionais e experiências variadas.

Outro destaque para Frade e Monteiro (2019) é a importância do reconhecimento e valorização das pesquisas e saberes históricos desenvolvidos no Brasil, os quais, ao longo de mais de quatro décadas, têm contribuído significativamente para a formação de alfabetizadores e para a compreensão do processo de alfabetização em contextos sociais distintos. Tal consideração suscita uma reflexão crítica acerca do possível silenciamento de saberes locais e nacionais em prol de referências internacionais e modelos científicos específicos, como também disseram Camargo e Oliveira (2021) sobre Manaus.

Outro ponto relevante abordado refere-se à distinção entre os conceitos de letramento e alfabetização, sugerindo que a exclusão de determinados conceitos pode comprometer uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada dos processos de leitura e escrita (Frade; Monteiro, 2019). Essas observações integram as potenciais repercussões da PNA nas políticas de formação docente, na produção de materiais didáticos e nas expectativas das famílias, enfatizando a necessidade de promover uma alfabetização inclusiva, crítica e orientada pelo direito universal à leitura e à escrita. Essas considerações convocam a uma discussão mais

ampla e necessária sobre a construção de políticas educacionais democráticas, fundamentadas em múltiplos saberes e experiências, capazes de atender às demandas sociais e culturais do Brasil.

Já na análise de Mortatti (2019), a PNA como uma política de Estado, ao se fundamentar em evidências científicas, torna-se palco de uma disputa complexa e ideológica pelo controle da narrativa e dos métodos de alfabetização. Nesse sentido, a autora destaca que a PNA opera como instrumento de disputa ideológica, no qual as evidências científicas são mobilizadas tanto como escudo quanto como arma para justificar a hegemonia de um projeto político neoliberal e ultraconservador. Tal projeto visa deslegitimar versões anteriores ou alternativas de métodos de alfabetização, frequentemente associadas a tradições históricas e experiências pedagógicas progressistas, como o caso do método fônico.

Mortatti (2019) também sugere que a PNA pode funcionar para interesses de dominação e apagamento da memória histórica, promovendo uma narrativa que ora se apresenta como inovadora (amparada pelas ciências cognitivas e evidências atuais), ora nega métodos históricos e experiências pedagógicas divergentes. Reconhece-se, assim, a dimensão política da PNA, que ultrapassa a mera formulação de uma política educacional para se constituir como ferramenta de controle ideológico na disputa pelo poder na educação brasileira. A implementação da PNA e os debates que a cercam evidenciam conflitos de interesses e tensões relativas à hegemonia política e cultural.

Embora adote uma postura cautelosa, evitando posicionamentos definitivos acerca do êxito da PNA em alcançar seus objetivos, Mortatti (2019) não deixa de destacar a relevância de uma análise crítica de sua construção, dos discursos que a sustentam e das possíveis implicações para o futuro da alfabetização no Brasil. Ao mesmo tempo, a autora aponta duas possibilidades iminentes: uma distopia, na qual o acesso à leitura e à escrita com compreensão seria restrito àqueles autorizados ou habilitados, simbolizando uma exclusão e controle social aprofundados; e uma esperança “teimosa”, uma visão de que, no futuro, em 2091, talvez, alguém conte essa fase da história, assim como Orwell relatou os tempos sombrios de sua época, refletindo sobre o que fizemos ou deixamos de fazer na trajetória da alfabetização brasileira, permanecendo uma memória de resistência e reflexão.

A partir dessas reflexões sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e suas implicações ideológicas, cabe agora analisar como o Currículo Escolar Municipal se posiciona diante dessa política federal. Essa análise evidencia de que maneira as orientações da PNA são incorporadas ou tensionadas no contexto local, especialmente considerando que, embora as

contribuições das neurociências sejam inegáveis, sua adoção abrupta e acrítica pode atropelar e silenciar as experiências e vozes das/os docentes alfabetizadoras/es.

Cabe destacar que a adoção do novo currículo municipal, cuja fundamentação da alfabetização ancora-se em evidências científicas, representa uma ruptura significativa em relação este documento anterior, sinalizando uma mudança de paradigma na construção das diretrizes pedagógicas.

Ao se apoiar na ideia de neutralidade científica, esse novo documento se apresenta como um modelo técnico, supostamente objetivo e isento de influências ideológicas. No entanto, essa aparente neutralidade não deve ser entendida como ausência de escolhas políticas ou pedagógicas, pois a seleção, a interpretação e a aplicação das evidências envolvem decisões que refletem valores, interesses e concepções sobre o que deve ser priorizado na alfabetização.

Essa transição levanta um desafio importante: como garantir que o conhecimento científico, por mais rigoroso que seja, não se transforme em um instrumento de imposição que silencie as vozes dos agentes da ponta, em especial das professoras e professores alfabetizadores, cujas experiências e saberes práticos são fundamentais para o sucesso do processo educativo?

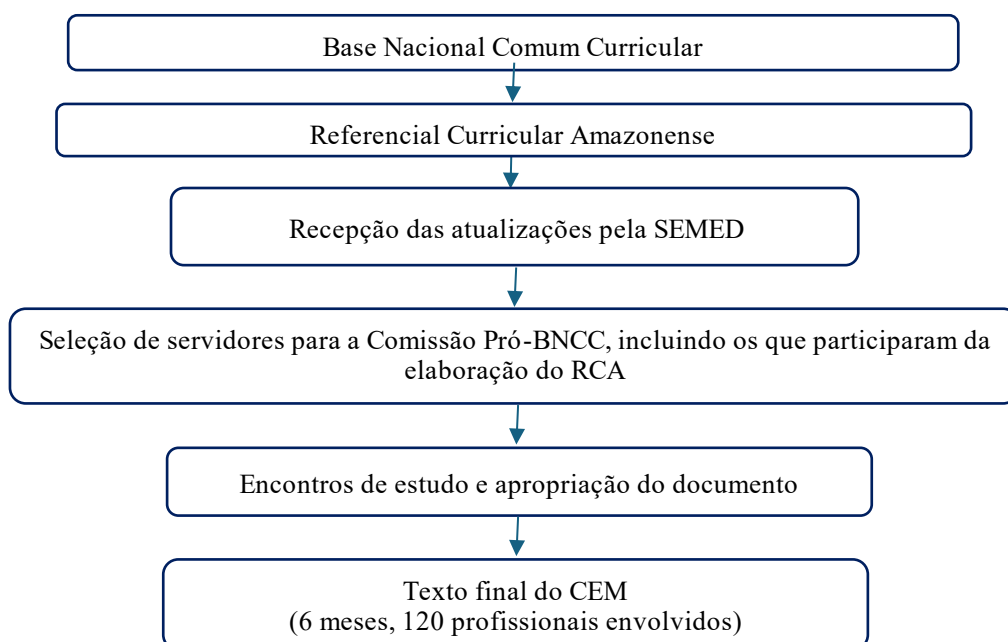
Portanto, mais do que uma simples adoção de um currículo “científico”, torna-se imperativo refletir sobre a necessidade de uma construção dialógica, que integre as contribuições recentes e contextos locais, assegurando que a ciência seja um aliado na promoção de uma alfabetização que respeite a diversidade, valorize a participação docente e atenda às reais demandas dos alunos.

4.1.5 O Currículo Municipal de Manaus e a Resolução 284/CME/2021: as vozes do Estado no trabalho docente

T. Silva (1999), partindo das concepções de Giroux e Freire, descreve o currículo como política cultural. Em sua síntese, destaca que o currículo “envolve a construção de significados e valores culturais” (p. 55), indo além da simplista transmissão de fatos e conhecimentos objetivos; o currículo assume a materialidade ativa de produzir e criar significados sociais; e esses significados, habitam o nível da consciência pessoal ou individual, ao tempo em que se ligam às relações sociais de poder e desigualdade, portanto, em disputa. E, estando em disputa, são significados que “são impostos, mas também contestados” (p. 56). Essa premissa se faz necessária para compreensão e alocação em nosso entendimento do que se trata o Currículo Escolar Municipal de Manaus (CEM).

Elaborado como instrumento orientador das práticas pedagógicas, o CEM tem a função de articular os princípios, objetivos e expectativas de aprendizagem da rede municipal de ensino. No entanto, observa-se que o documento adota majoritariamente diretrizes nacionais, sem incorporar de forma significativa as especificidades históricas, culturais e pedagógicas da cidade, especialmente no que se refere à construção local da alfabetização. Essa percepção se confirma ao analisar, no próprio documento, os movimentos para a sua elaboração.

Figura 4 - Representação do processo de construção/reformulação do CEM.



Fonte: Elaboração própria com dados do CEM (Manaus, 2021).

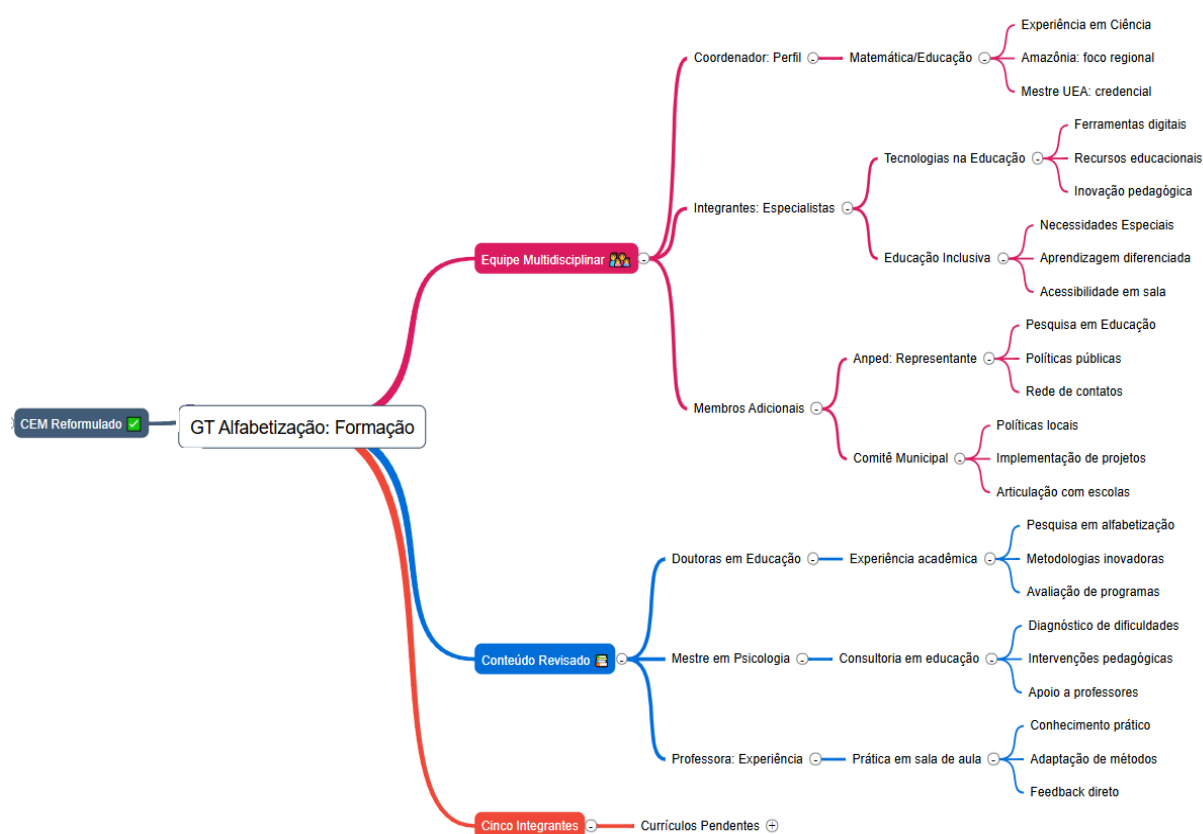
O processo de elaboração do CEM seguiu a diretriz nacional e, em seguida, a estadual, como evidenciado pelos encontros de estudo e apropriação do documento (Manaus, 2021). Observa-se que a ênfase na fundamentação legal para a construção do novo currículo não inclui referências ao documento anterior, que esteve em vigor até 2020, sinalizando uma ruptura com a concepção anteriormente adotada.

O CEM registra que, em abril de 2020, treze Grupos de Trabalho iniciaram a produção dos textos curriculares, abrangendo desde a Creche até os Anos Finais do Ensino Fundamental, com atenção às especificidades e modalidades de ensino da rede municipal. Também menciona que o processo envolveu seis meses de leitura, análise, discussões e produções, fundamentando-se na BNCC, no RCA e em documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal. No entanto, embora o texto discorra sobre os diálogos, os *whorshops*, as rodas de conversa e tantas outras formas de construção do texto municipal, falha em não explicitar quais documentos

foram considerados na formulação do currículo, o que limita a compreensão sobre os referenciais utilizados na transição para o novo modelo. O que se percebeu, nas páginas 22 e 23 do CEM, foi um alinhamento explícito com as diretrizes nacionais (Manaus, 2021).

No que compete à alfabetização, parte do objeto desse estudo, iniciamos pelo grupo constituído para dela tratar. O grupo de trabalho (GT) responsável por pensar a alfabetização para o CEM e assim para a alfabetização no município de Manaus, fora composto por oito profissionais. A imagem esquematiza a composição do grupo de trabalho (GT) de alfabetização com foco na formação de seus integrantes:

Figura 5 - GT de alfabetização com foco na formação de seus integrantes



Fonte: Elaboração com dados extraídos do CEM (Manaus, 2021) e na Plataforma “Lattes”, no aplicativo “Mapa Mental”.

Verificar o grupo que elaborou a proposta para alfabetização é constituir uma leitura minimamente identitária de reconhecimento da formação desses profissionais com a alfabetização (T. Silva, 1999). Evidenciou-se que, de todos os componentes com currículo registrado, a maioria tem vínculo com a SEMED Manaus em cargos de: assessoria pedagógica, articulador do Departamento de Desenvolvimento do Profissional do Magistério – DDPM, Coordenador Pedagógico da Gerência de Educação Especial – GEE, pedagogas. A única

professora citada é revisora da proposta. Contudo, apenas dois membros possuíam formação específica em alfabetização. Esse dado sugere um possível distanciamento entre a formulação das diretrizes com a temática da alfabetização e a realidade da sala de aula (Zeichner, 2017).

A partir da página 282 do CEM, a alfabetização é apresentada com objetivos claros para os Anos Iniciais, utilizando verbos de ação direta, com um chamado ao trabalho docente. Entre as diretrizes, destaca-se a de “promover a alfabetização baseada em evidências científicas” (Manaus, 2021, p. 282). O próprio documento justifica essa escolha:

A alfabetização baseada em evidências traz para o debate o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e a visão da ciência, dados da realidade que não podem ser ignorados. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura (SNOWLING; HULME, 2013; ADAMS, 1990; DEHAENE, 2011). Basear a alfabetização em evidências científicas, tendo por base dados da realidade, não é impor um método, mas propor programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização que levem em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas (Manaus, 2021, p.286).

O fragmento revela uma mudança na base teórica da alfabetização em Manaus. De acordo com Camargo (2021), a concepção teórica que antecedeu o novo currículo era diferente.

A autora destaca que o antigo currículo

[...] tece considerações acerca da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, que serve de fundamento para as avaliações diagnósticas da rede de ensino, citando também, dentre outros, as contribuições de Vygotsky, Piaget e Wallon no estudo sobre o desenvolvimento infantil e as implicações de suas teorias para a atuação dos professores juntos as crianças (p. 150).

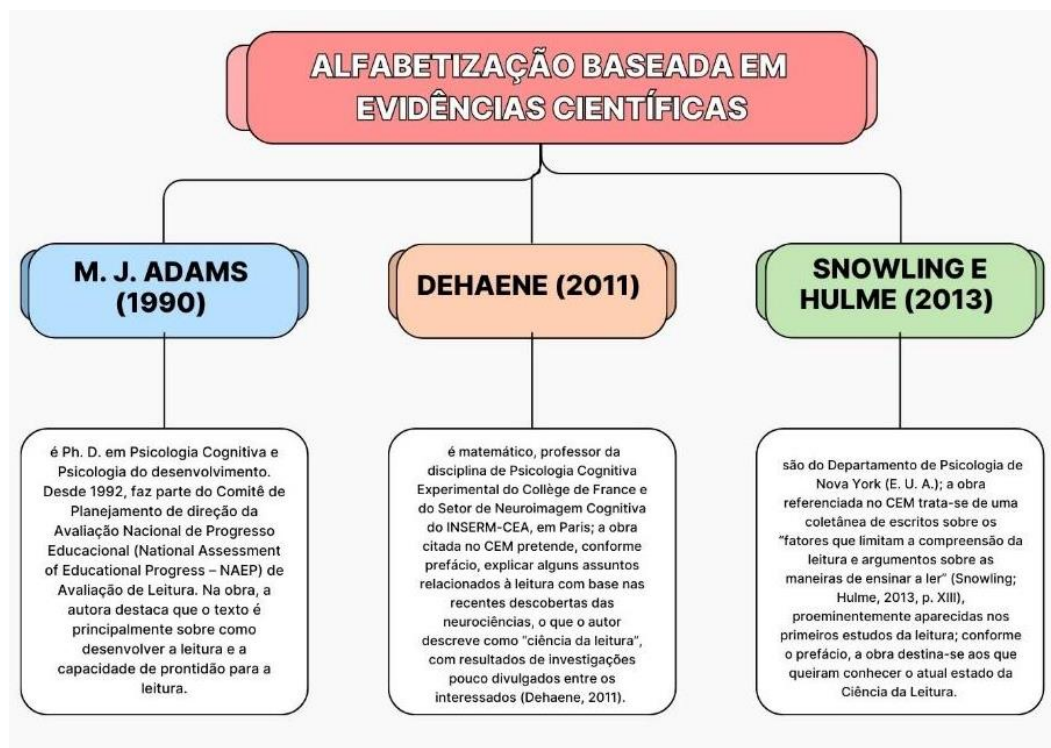
Embora acreditemos, assim como Hargreaves (2002), que professoras/es não alteram e nem devem se ocupar de alterar suas práticas apenas porque uma diretriz é apresentada e se sintam forçadas/os a cumpri-la, entendemos, porém, que, o que fazem em sua prática não são convocadas do vazio. Alinhada à perspectiva da psicogênese de Ferreiro e Teberosky, assim como sociointeracionismo atribuídos à Vygotsky, Piaget e Wallon está o contexto de formação de professora/es desse tempo, atravessados por uma nova forma de compreender o ensino e a aprendizagem, um atravessamento que se fez luta e vivência ao tempo em que se tornou práxis. Visto desse modo, as diretrizes e as teorias convocadas na formação, em certa medida, são pares.

Diferentemente das referências pedagógicas anteriores, o CEM passa a se fundamentar em estudos das ciências cognitivas, como os de Dehaene (2011), Snowling e Hulme (2013) e Adams (1990). Esses pesquisadores, majoritariamente da área da neurociência cognitiva e psicologia do desenvolvimento, investigam os processos envolvidos na leitura e na escrita, fornecendo um suporte teórico baseados em descobertas experimentais. A inclusão desses

referenciais representa uma tentativa de embasar as práticas pedagógicas em descobertas científicas, mas também levanta questionamentos sobre a receptividade/adaptação dessas teorias à realidade da educação pública em Manaus.

Compreender a proposta para a nova política de alfabetização em Manaus requer uma análise aos autores de referência, como mostra o quadro:

Quadro 5 - Autores de referência para a Alfabetização Baseada em Evidências Científicas



Fonte: Elaboração com dados extraídos do CEM (Manaus, 2021) no aplicativo “Canva”.

O CEM, pautando-se no Plano Nacional de Alfabetização (PNA – 2019), constitui parte importante da Política Municipal de Alfabetização projetada para Manaus (Camargo, 2021). Conforme o documento, a análise da aquisição de leitura e escrita se dará com suporte nas contribuições teóricas de Linnea Ehri. Essa perspectiva já estava presente na Alfabetização Baseada em Evidências Científicas (ABC), bem como nos estudos de Maluf e Cardoso-Martins (2013) e de Sargiani (2022), que compreendem a consciência fonológica como eixo estruturante da alfabetização.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça a importância do desenvolvimento dessa habilidade, compreendida como a percepção e manipulação de unidades sonoras como sílabas, rimas e fonemas, incluindo sua vertente mais específica, a consciência

fonêmica, a BNCC não prescreve métodos. Ao contrário, preserva a autonomia das redes de ensino para definir abordagens coerentes com seus contextos (Brasil, 2018).

Entretanto, ao adotar a expressão “instrução fônica sistemática” (Manaus, 2021, p. 290), o Currículo Escolar Municipal desloca o foco do desenvolvimento de uma habilidade para a imposição de um método: o fônico, estruturado em etapas rígidas de correspondência grafema-fonema. Essa nomenclatura, herdada do vocabulário da Política Nacional de Alfabetização, opera como recurso discursivo para revestir de neutralidade científica uma escolha metodológica única, ocultando seu caráter prescritivo e centralizador (Camargo; Oliveira, 2021). Tal opção, além de reduzir a pluralidade pedagógica assegurada pela BNCC, confunde prática fundamentada em evidências com a institucionalização de um modelo exclusivo, esvaziando a autonomia docente e subordinando a diversidade de práticas às diretrizes da PMA.

A vanguarda dos estudos sobre consciência fonológica não pertence exclusivamente aos linguistas; sua aplicação, especialmente após os avanços das neurociências, também tem sido incorporada a esses estudos, conforme destacado por autores que lideram pesquisas sobre evidências científicas na área. Contudo, a inserção dos achados neurocientíficos no campo educacional deve ocorrer de maneira dialógica, respeitando e valorizando a experiência dos docentes.

Como ressalta Costa (2024), não basta apenas compreender o funcionamento cerebral; é imprescindível integrar esse conhecimento às metodologias de ensino, evitando que a teoria neurocientífica seja confundida ou reduzida a um método pedagógico. Embora as contribuições das neurociências sejam relevantes, sua adoção como referencial exclusivo pode desconsiderar e marginalizar os saberes pedagógicos construídos historicamente.

Formalizando essa mudança, a Resolução 284/CME/2021 estabeleceu como critérios de promoção e acompanhamento dos estudantes do extinto Bloco Pedagógico as progressões de fases de Ehri, alteração diretamente alinhada às diretrizes da Política Nacional de Alfabetização e inserida em um contexto histórico-político-teórico-científico específico.

Segundo Camargo e Oliveira (2021), essa reorientação teve início ainda durante a pandemia de Covid-19, quando uma minuta de política local alinhada à PNA fora apresentada sem que houvesse amplo debate com as/os professoras/es alfabetizadores. Em reação, emergiu o movimento “PMA em debate”, articulado por docentes da rede municipal e da UFAM, reivindicando protagonismo e denunciando a ausência de diálogo com a categoria. A mobilização conseguiu impedir a institucionalização da minuta, mas não impediu que os princípios centrais da PNA fossem incorporados pelo novo currículo.

Como destaca Camargo (2021), a ausência de debate estruturado comprometeu a apropriação da política, gerando resistências que não se explicam apenas pela discordância teórico-metodológica, mas também pela dificuldade de compreender como um referencial oriundo das neurociências, área voltada ao estudo do sistema nervoso (Maturana, 2001), foi alocado acriticamente nos ditames da política municipal. Além disso, estudos como os de Finamore (2022) e Teixeira (2021) tensionam as promessas de eficácia dessas abordagens, sublinhando seus limites reducionistas e sua fragilidade frente à diversidade linguística e cultural brasileira.

É importante lembrar que a neurociência cognitiva não se ocupa da formação humana integral, nem do desenvolvimento da capacidade crítica e da consciência de si e do mundo, elementos fundamentais para que o sujeito se torne ativo, responsável e comprometido com relações justas (Freire, 1969). Os resultados de estudos neurocientíficos, ao ingressarem na educação, precisam ser discutidos amplamente com os atores da ponta: os/as professores/as. A educação, enquanto prática social e experiencial, não pode ser conduzida por resultados obtidos em ambientes controlados, próprios do campo experimental (Costa, 2024).

O estudo de Jacquemin et al. (2025), que compara Freire (1996) e Dehaene (2022), confirma que é possível identificar pontos de convergência entre ambos, sobretudo no entendimento de que a educação deve promover autonomia e pensamento crítico. Isso evidencia que a neurociência pode, sim, dialogar com a educação, desde que esse encontro seja cuidadoso e não reducionista.

Compreender o ofício básico da docência, que é ensinar, exige conhecer como se aprende, e esse deveria ser um conhecimento elementar para toda/o professora/r. Nesse sentido, a neurociência não deve ser vista como solução para os problemas educacionais, mas como instrumento adicional. Para que sua incorporação seja efetiva, é necessária orientação pedagógica adequada; caso contrário, corre-se o risco de simplificações que negligenciam fatores sociais, emocionais e culturais que atravessam o processo educativo.

O principal questionamento, no entanto, não reside na validade dos achados neurocientíficos incorporados ao CEM, mas na forma como a mudança foi implementada. A transição não contemplou um plano de debate com as/os professoras/es alfabetizadores, agentes diretamente atravessados pelas diretrizes (Camargo, 2021). Como observa Costa (2024), a contribuição da neurociência só produz efeitos quando integrada às práticas docentes e fundamentada em diálogo e formação: “[...] não basta conhecer como o cérebro aprende, é necessário pensar como as metodologias de ensino podem mobilizá-los de forma consciente e

que, quanto mais processos forem mobilizados, maiores as possibilidades de aprendizagem” (Costa, 2024, p. 49).

Desse modo, a simples inserção de estudos neurocientíficos nas políticas não garante melhoria na alfabetização, como sustentaram os articuladores da PNA (Brasil, 2019). O desafio não está apenas no referencial adotado, mas na forma como ele impacta a prática pedagógica. A concepção teórico-metodológica da PNA, e, por consequência, da ABC, difere radicalmente da construída ao longo de décadas no Brasil com base em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Camargo e Oliveira (2021) relatam que, quando a proposta da Resolução 284/2021 ainda era minuta, destacaram aos autores sua inadequação, sobretudo por ter sido elaborada em plena pandemia por um grupo sem atuação em sala de aula e por utilizar referências que atribuíram à política anterior a responsabilidade pelo analfabetismo, desconsiderando mais de quarenta anos de pesquisa.

Apesar desses esforços, a Resolução foi publicada em 6 de janeiro de 2021, passando a exigir que professores/as acompanhassem a aquisição da leitura e da escrita segundo as fases de Ehri: no 1º ano, Fase Alfabética Parcial; no 2º, Fase Alfabética Completa; no 3º, Fase Alfabética Consolidada.

Assim, Manaus transita da Psicogênese da Escrita, concepção presente há décadas na formação docente à teoria de Ehri, conhecida principalmente por pesquisadoras/es já envolvidas/os com a consciência fonológica. É nesse movimento que um campo em disputa se desvela às/aos alfabetizadoras/es. Como será analisado nas narrativas docentes (seção final deste estudo), essa disputa é sentida no corpo professora: não há voz, não há compreensão clara da mudança, apenas o sentimento de que, mais uma vez, seu trabalho é explorado e seu saber desconsiderado.

Nesse cenário, percebe-se a apropriação dos conhecimentos das neurociências cognitivas pelas políticas educacionais em detrimento dos saberes pedagógicos adquiridos pelas/os professoras/es em anos de formação e pesquisa (Camargo; Oliveira, 2021). Tal apropriação, ao utilizar campos que se interseccionam com a educação sem respeitar suas especificidades, viola a autonomia das ciências e configura-se como desserviço à educação.

Charlot já antecipava esse diagnóstico:

Não há mais, hoje, grandes debates pedagógicos sobre educação [...]. O espaço deixado vazio é ocupado por discursos sobre a qualidade da educação, a ‘neuroeducação’, as tecnologias de informação e comunicação digital. [...] Esses discursos visam, acima de tudo, melhorar a produtividade da aprendizagem [...], dominados pela preocupação com o desempenho e a concorrência (Charlot, 2020, p. 83).

Como o autor ressalta, há uma redução do espaço da Pedagogia e das Ciências Humanas. Professoras/es em todo o país, e em Manaus, foram tratadas/os como executores de uma política que ocupou o vazio deixado pela ausência de debates pedagógicos. Essa ausência não resulta de omissão, mas do imperativo da precariedade do trabalho docente (Tardif, 2014).

Assim, ao observarmos que a PNA rompe teórico-metodologicamente com a Pedagogia cujo objeto é a formação humana (Pimenta, 2023), percebemos que as políticas federais de 2019 elegeram como norte estudos das Ciências Biológicas.

Como explica Costa (2024), a Neurociência emerge como a mais nova fonte de dados sobre o funcionamento cerebral, mas esses dados pertencem ao próprio campo neurocientífico. Quando transpostos à educação, oferecem contribuições inéditas, mas não constituem orientações metodológicas. A neurociência não determina caminhos; oferece *insights*. A educação, sim, é responsável por interseccioná-los.

Em 2023, com a revogação da PNA e a instituição do Compromisso Criança Alfabetizada, esperava-se a revisão dessas diretrizes. Porém, Manaus manteve a Resolução 284/CME/2021, preservando a estruturação da alfabetização pelas fases de Ehri. Tal continuidade revela tanto a influência de determinadas correntes teóricas quanto um direcionamento que já não encontra respaldo nacional. Essa permanência pode indicar reconfiguração local? Não há resposta conclusiva, mas causa estranhamento que Manaus, historicamente alinhada às políticas federais, desta vez não tenha acompanhado a mudança.

Considerando o conceito de consulta às/aos docentes como “sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 230), percebe-se que o CEM/2021 tampouco ouviu as/os professoras/es, assim como já não haviam sido ouvidos em 2014, na Proposta Pedagógica da SEMED Manaus. E mais recentemente, o Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil, que fundamentou o Compromisso Criança Alfabetizada, organizou-se a partir de questionários enviados às professoras alfabetizadoras de 219 municípios, cujo foco estava na identificação de competências com base em tarefas derivadas do Saeb (Brasil, 2023). Ou seja: quando professores/as são ouvidos/as, é para atender exigências avaliativas e não para a construção conceitual da política.

Assim como em períodos anteriores, discursos e achados científicos são incorporados às políticas de modo acrítico. Não basta inserir resultados neurocientíficos para “corrigir” falhas da educação (Brasil, 2019); tampouco basta difundi-los entre docentes sem critérios. Embora suas contribuições possam ser potentes, tornam-se enfraquecidas quando submetidas à normatização.

Diante disso, é imprescindível ouvir quem é atravessado diretamente por essas políticas. Como se configuram as disputas teóricas que orientam o trabalho docente? Quais interesses políticos se confrontam na transição de um paradigma para outro? Como as políticas tentam impor discursos sobre o fazer pedagógico, legitimando uns saberes e silenciando outros? E, sobretudo, quando os estudos produzidos no Brasil serão reconhecidos e valorizados no campo educacional?

Para enfrentar essas questões, torna-se fundamental compreender as concepções em disputa e suas contribuições para a alfabetização e para a educação das crianças brasileiras. Afinal, como nos lembra Saviani (2017, p. 81), “há uma dinâmica na sociedade que faz com que, com plano ou sem plano, algumas pressões tenham de ser atendidas” e é sob essa lógica que se movem as políticas educacionais, muitas vezes afastadas das vozes docentes e orientadas por interesses que pouco dialogam com os contextos reais.

4.2 Perspectiva teóricas em disputa: concepções de alfabetização ancorados nos paradigmas psicogenético e fonológico/fonêmico/neurocientífico – o dito, o não dito e o já dito

Os discursos fragmentados pela raridade de pesquisas, estudo, arquivo e acervos sobre o tema “História da Alfabetização no Brasil” haviam estabelecido uma história e produzido a estabilização de referentes e sentidos. Uma história que construiu, ao mesmo tempo, a visibilidade do ignorante-infiel (analfabeto) e a invisibilidade do instruído-fiel (alfabetizado), fundadas no domínio da religião e da língua. [...] Os discursos produziram, ainda, uma posição de sujeito em que o indivíduo é nomeado e nomeia-se em relação à ordem econômica-social e à ordem da linguagem. Uma posição que permitiu, inicialmente, determinar, marcar, dividir dois mundos distintos: a do homem civilizado-europeu-cristão e a do índio-brasileiro-selvagem e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro. (M. Silva, 1999, p.350, acréscimo nosso, com base na obra da autora)

Iniciar esta subseção por meio dos escritos de M. Silva, é compreender o anseio da autora em situar historicamente e discursivamente a alfabetização como prática social e como mecanismo de poder. A ideia de visibilidade/invisibilidade e de nomeação do sujeito trazidas pela autora é uma chave para pensar por que determinadas concepções ganham espaço e outras não. Como é possível notar, a alfabetização, antes mesmo de ser pensada como técnica ou direito, já era instrumento de distinção e exclusão.

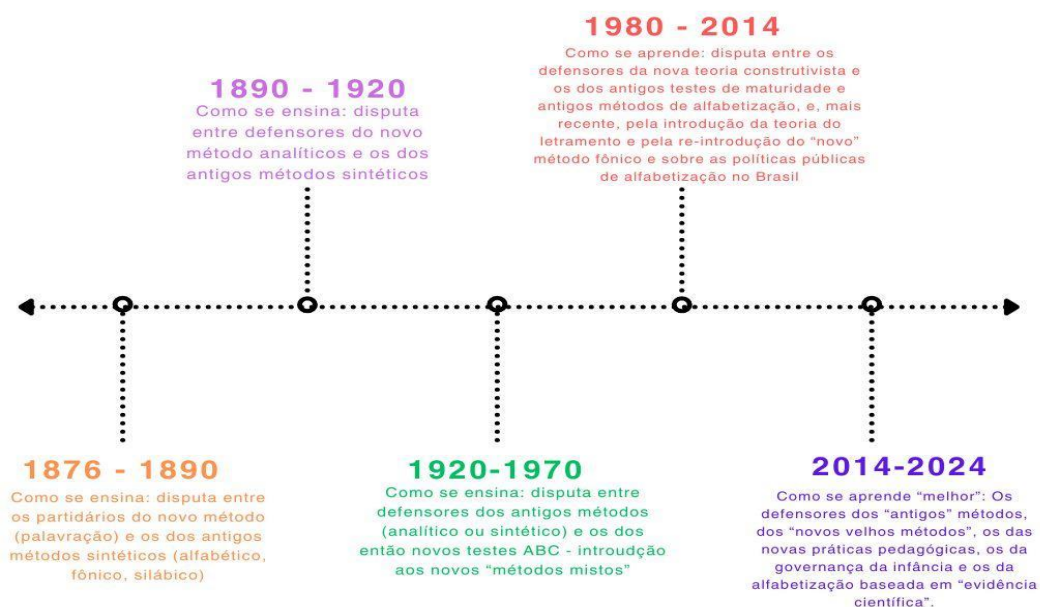
Este trecho, abre-se um campo de leitura possível sobre alfabetização como prática cultural, social e política e não apenas como processo partícipe da instrução escolar. Ao denunciar a rarefação de estudos sobre a história da alfabetização no Brasil (para a autora, em 1992, havia apenas três trabalhos que se debruçavam sobre o tema), o estudo de M. Silva (1999)

permite pensar não só os ditos sobre a alfabetização, mas também aquilo que, ao longo do tempo, foi não-dito ou silenciado, e isto é em si, um exercício hermenêutico que atravessa nossa pesquisa integralmente.

A alfabetização não apenas nomeia o sujeito; ela o constitui em sua posição de pertencimento, legitimidade e valor social. Por isso, torna-se urgente compreender as disputas que tensionam essa prática, seus sentidos e seus efeitos. Afirmar esta complexidade inerente à alfabetização impõe olhar este processo atrelado, mas para além do processo cognitivo que ele instaura e possibilita, uma vez que o produto desse processo é inegavelmente social.

Para fins de compreensão desse movimento histórico em torno da temática da alfabetização, retomamos a compreensão de Mortatti (2011), que elegeu quatro momentos importantes para pensar os movimentos relativos a “determinado método e representativas da disputa pela hegemonia de um determinado projeto de alfabetização” (p. 85), como nos ocupamos de compreendê-lo nas seções anteriores, em seus aspectos político, histórico e social, com recortes para Manaus. Em colaboração com seus estudos e, de base no Estado do Conhecimento aqui elaborado, pensamos em um quinto momento.

Figura 6 - Organização cronológica de estudos em alfabetização



Fonte: Mortatti (2011) e dados da pesquisa (2024-2025).

Dessa maneira, pretende-se evidenciar historicamente como os discursos sobre o “como ensinar” e o “como aprender” nunca foram neutros, pois estão implicados em projetos de sociedade e é isso que está em disputa até hoje.

4.2.1 Como se ensina: a pedagogia do ensino – novos métodos *versus* antigos métodos

Podemos, então, pensar que alunos e professores não vão à escola, portanto, só para aprender ou para ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão. Os lugares do aluno e do professor – posições enunciativas – já estão marcadas historicamente. A escola não produz o analfabetismo, como pretendem algumas interpretações, pois este já é condição-caráter-qualidade do indivíduo mesmo antes de ele ir para a escola. A escola confirma e valida essa condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso (M. Silva, 2015, p. 47-48).

A partir dessa perspectiva, pensar o “como se ensina” é também compreender as posições enunciativas já historicamente instituídas para alunos e professoras/es. Não se trata apenas da escolha de um método mais eficaz ou de uma técnica mais apropriada, mas da sustentação de certos lugares na estrutura social: quem pode aprender, como deve aprender, quem ensina e com que autoridade.

Quando a escola “confirma e valida” a condição de analfabetismo, como afirma M. Silva (2015), ela não apenas reproduz desigualdades, mas institui modos de fracasso escolar⁵⁵ que são, muitas vezes, atribuídos ao sujeito que fracassa, e não às formas de organização do ensino. Os métodos de alfabetização, ao serem naturalizados como neutros ou tecnicamente superiores aos “novos”, escondem suas filiações ideológicas e apagam a função político-social da escola como espaço de disputa por reconhecimento, inclusão e justiça. É nesse cenário que as disputas metodológicas ganham contornos históricos e ideológicos, e não apenas pedagógicos.

Antes da virada psicogenética e da entrada de autores da psicologia do desenvolvimento ou da consciência crítica, o debate sobre alfabetização esteve profundamente centrado no como ensinar (Mortatti, 2011). Os métodos analíticos ou sintéticos⁵⁶ não eram apenas técnicas

⁵⁵ Mantivemos o termo “fracasso escolar” respeitando a obra consultada. O termo também será utilizado outras vezes, como percepção da própria ideologia de fracasso escolar que é frequente nos discursos e nas diretrizes das políticas educacionais. Após, assumimos o entendimento de Charlot (2000) sobre o tema, onde o termo deixará de ser usado.

⁵⁶ Soares (2016) retrata bem a distinção entre esses métodos: nos métodos sintéticos, prevalece a fragmentação: parte-se da letra, da sílaba ou do som para chegar ao todo da palavra; nos métodos analíticos, o caminho inverso é proposto: inicia-se com a palavra ou com o texto para, posteriormente, decompor e analisar suas partes.

pedagógicas, mas expressavam visões sobre a natureza da linguagem escrita e sobre o papel da/o professora/r no processo de ensino; logo, a adesão a um em detrimento do outro passava a ser entendida como sinônimo de modernidade; a não adesão, como expressão de tradição (Soares, 2016; Mortatti, 2000).

Esse debate se estabelecia, portanto, em um campo mais metodológico-instrucional, centrado no ensino da “parte para o todo” ou do “todo para a parte”, o que já carregava visões de sujeito, linguagem e aprendizagem, ainda que essas não fossem explicitadas. Soares (2016) e Mortatti (2000) também relembram as práticas baseadas em cartilhas⁵⁷ e na “ordem alfabética”, marcando como o foco estava na decodificação e memorização: a criança como recipiente, o professor como transmissor.

Nos métodos sintéticos, prevalece a fragmentação: parte-se da letra, da sílaba ou do som para chegar ao todo da palavra. Já nos métodos analíticos, o caminho inverso é proposto: inicia-se com a palavra ou com o texto para, posteriormente, decompor e analisar suas partes (Soares, 2016). Ambos os caminhos, entretanto, compartilham uma lógica instrucional que tende a reduzir o processo de alfabetização a uma sequência linear e cumulativa, desconsiderando a constituição do sujeito leitor-escrevente como alguém que produz sentidos e que age sobre a linguagem (Freire, 1986).

Nesse cenário, a criança era concebida como alguém a ser moldada e conduzida, e o sucesso da alfabetização era medido pela capacidade de reproduzir letras, palavras e frases, dentro de um tempo escolar estabelecido. O “ensinar a ler e escrever” era, majoritariamente, uma prática voltada para o desempenho e controle, onde pouco se considerava as experiências linguísticas prévias, os contextos socioculturais ou as hipóteses construídas pelas crianças (M. Silva, 1999; Mortatti, 2000; Soares, 2016).

Uma “pedagogia do ensino” é o que marca os períodos que aqui chamamos de “novos métodos *versus* antigos métodos”: tensões entre as impressões históricas que cada governo dará ao projeto de país daquele tempo, daquele momento. Mortatti (2000), ao avaliar o caso brasileiro, reforça a contradição que se avizinha: “da constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação [...]” (Mortatti, 2000, s/p). Como previu, a alfabetização

⁵⁷ Cartilha é o termo designado para um livro impresso contendo o método para alfabetizar. De acordo com Freire (1986), as cartilhas apresentavam palavras e frases que eram consideradas apenas pelo autor da cartilha, sem nenhuma pesquisa sobre o universo vocabular dos seus educandos; essa escolha, pautada apenas nas necessidades fonéticas da língua, não levavam em conta a vida dos alunos. Além disso, ao educando restava apenas a memorização mecânica do exercício.

tende a ser um campo de conhecimento particular cuja sistematização passa a demandar abordagem interdisciplinar: é chegado o tempo da “caça à verdade” em alfabetização.

4.2.2 Como se aprende: sujeitos em processo – A Psicogênese de Emilia Ferreiro e outros autores

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Ferreiro, 2011, p. 41).

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

A chegada das contribuições de Emilia Ferreiro, influenciada pela epistemologia genética de Piaget, provocou uma ruptura no campo da alfabetização, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem. Paralelo a ela, Freire (1996) já enunciava a abertura dialógica a esse ser cognoscente, que age e é atravessado pelo mundo.

Chegando ao Brasil, a teoria elaborada por Emilia Ferreiro difundiu-se rapidamente nas universidades e nas Secretarias de Estado e Educação durante as décadas de 1980 e 1990. Delgado (2003) observa que, nesse período, a popularidade da teoria de Ferreiro expandiu-se de forma intensa nas escolas, sendo interpretada por alguns como um “catecismo para muitos professores que buscavam outras maneiras de trabalhar” (p. 104). Essa expressão indica uma percepção de que a recepção da teoria, em certos contextos, assumiu um caráter prescritivo que extrapolava as intenções originais da autora.

Como já evidenciava Mortatti (2000), que absorver o novo é abrir-se à modernidade e romper com o antiquado e tradicional, as escolas que adotaram a teoria de Ferreiro ficaram conhecidas como “alternativas, experimentais, construtivistas” (Delgado, 2003, p. 105) e, de

alguma forma, era uma maneira de romperem com um processo de trabalho da escola behaviorista⁵⁸. Sobre essa transição, é imprescindível citar Jean Piaget (1896-1980).

Jean Piaget, pai da “psicogenética”, cuja Epistemologia Genética é a obra de sua vida, criou sua teoria do conhecimento baseada na gênese do humano: os processos de formação do conhecimento estão interligados com mecanismos de equilíbrio orgânico; suas ações externas e os seus processos de pensamento obedeciam a uma organização lógica (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019). Piaget foi orientador de Emilia Ferreiro e grande influência em sua teoria. Embora a teoria de Piaget não fosse elaborada para finalidades educacionais, a preocupação de que se ocupa explicação para a construção do conhecimento de um modo geral foi recepcionada e conquistou espaço na educação brasileira (Delgado, 2003).

Outro expoente importante para citar o trabalho de Ferreiro é Ana Teberosky. Juntas e diante de um objeto de estudo comum a elas, deslocaram a pergunta “como se ensina a ler” para “como se aprende a ler”, transformando-se em um marco para a história da alfabetização. De acordo com M. Lima (2019), após o seu doutoramento em Genebra, Ferreiro retornou à Universidade de Buenos Aires, e em 1973, formou um grupo de pesquisa em linguagem escrita e oral com parceiros em vários lugares, incluindo Ana Teberosky da Espanha.

Devido à deterioração da situação política na Argentina, Ferreiro foi afastada de suas funções docentes em 1974, e o grupo continuou suas pesquisas em condições adversas até 1976, com parceiros de diferentes lugares desenvolvendo a pesquisa, incluindo Alicia Lenzi, responsável por Argentina e Delia Lener, responsável por Brasil e Venezuela. Entre Genebra/México e Espanha, Ferreiro e Teberosky partem para a análise dos dados coletados durante esse período adverso, dados que só foram possíveis com a colaboração dos docentes de escolas primárias e jardim da infância (M. Lima, 2019).

Da análise desses dados nascem as reflexões e as teses que compõe o “*Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño*”⁵⁹ lançado em 1979 no México; no Brasil recebeu no nome de “Psicogênese da língua escrita”, lançado em 1985. A mudança do título a cada tradução é algo que a própria autora lamentava profundamente (Ferreiro, 1994).

Ferreiro e Teberosky (1999) ao fundamentarem a teoria da psicogênese da língua escrita, consideram que a teoria piagetiana como teoria geral dos processos de aquisição de

⁵⁸ O Behaviorismo, inaugurado por John B. Watson no início do século XX e posteriormente desenvolvido por B. F. Skinner, concebe o comportamento como objeto de estudo da Psicologia e busca explicá-lo por meio de relações entre estímulos e respostas, com ênfase na previsibilidade e no controle da ação por meio do reforço. Essa perspectiva, ao adotar um modelo instrucional centrado na repetição e no condicionamento, influenciou práticas escolares tradicionais marcadas pela passividade do aluno (Tourinho, 2011).

⁵⁹ Os Sistemas de Escrita no Desenvolvimento da Criança.

conhecimento, contribuem para explicar o processo de aprendizagem de leitura e escrita, considerado o “mais escolar dos conteúdos escolares” (Weisz, 1999 apud Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 11)

Em lugar do “aprendiz passivo”, emerge o sujeito epistêmico⁶⁰, que formula hipóteses sobre a escrita e reconstrói seu conhecimento com base na interação com o objeto e com o outro. Eis a razão de iniciar essa parte do estudo com Ferreiro e Freire: a responsabilização do conhecido fracasso escolar recaía, principalmente, sobre os próprios alunos. No que se refere à escola e às práticas de ensino, pouco se reconheciam falhas, com exceção de vozes críticas isoladas, como a de Paulo Freire, cuja denúncia da chamada “educação bancária”⁶¹ representava uma ruptura significativa com os modelos pedagógicos vigentes (Aquisicionistas, 2007).

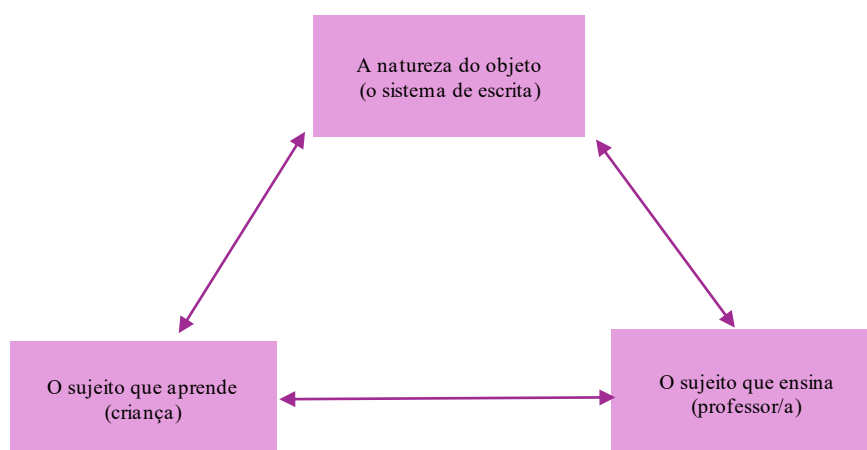
De maneira geral, prevalecia a compreensão de que o principal entrave estava no processo de alfabetização (Mortatti, 2000; Soares; Maciel, 2000; Soares, 2016). A dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita era vista como o núcleo do problema, o que sustentava a conclusão equivocada de que uma parcela expressiva das crianças brasileiras, cerca da metade, não possuía capacidade suficiente para aprender a ler e escrever (Aquisicionistas, 2007). Partindo de Ferreiro, um novo olhar para um velho dilema: a escrita e a leitura deixam de ser apenas uma técnica a ser ensinada e passa a ser objeto de construção ativa pelas crianças, uma aprendizagem que acontece por meio da formulação e reformulação de hipóteses que a própria criança vai construindo sobre o objeto a ser conhecido (Delgado, 2003).

Este objeto do conhecimento, que intervém no processo e não é considerado na relação (Ferreiro, 2011), possui esquemas de apropriação que não dependem somente da cognição da criança, embora se deva ao aspecto cognitivo a maior responsabilidade de estabelecer as hipóteses de escrita; essa apropriação também depende dos aspectos afetivos, sociais e perceptivos-motores, participando em tríade:

⁶⁰ Entre estudos e pesquisas, que renderam mais de 20 mil páginas, um conceito perpassa toda a obra de Piaget: a ideia do sujeito epistêmico. Segundo o autor, esse “sujeito” expressa aspectos presentes em todas as pessoas. Suas características conferem a todas as pessoas a possibilidade de construir conhecimento, desde o aprendizado das primeiras letras na alfabetização até a estruturação das mais sofisticadas teorias científicas. Conforme Ramozzi-Chiarottino, essas características especiais são, basicamente, a capacidade mental de construir relações. Essa habilidade permite o desenvolvimento de uma gama de operações essenciais para a aquisição do saber: observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1922/o-sujeito-epistemico-de-piaget>

⁶¹ Educação Bancária – “uma educação rígida, autoritária e antidialógica, na qual o professor tem o papel de transferir o seu saber para alunos dóceis e passivos como se eles fossem uma lata vazia” (Mafra; Romão; Gadotti, 2018, p. 15).

Figura 7 - A representação da linguagem e o processo de alfabetização



Fonte: Elaboração própria com base em Ferreiro (2011).

Ao problematizar a aprendizagem da linguagem escrita, Emilia Ferreiro (2011) propõe uma tríade fundamental que desloca o debate da alfabetização para além da técnica ou do método: trata-se da articulação entre o sistema de representação alfabética da linguagem, as concepções sobre quem aprende (a criança) e as concepções sobre quem ensina (a/o professora/r). Essa tríade rompe com a ideia de que aprender a ler e escrever é apenas decodificar grafemas ou reproduzir signos. E acrescenta: “O método não pode criar conhecimento” (p. 32).

Para Ferreiro, compreender o funcionamento da linguagem escrita exige reconhecer que a criança é um sujeito epistêmico ativo, que constrói hipóteses sobre o sistema alfabético com base em sua interação com a linguagem e com o meio. Ao mesmo tempo, essa aprendizagem depende das concepções que os adultos, especialmente professoras/es, sustentam sobre o que é alfabetizar, sobre o que é ensinar, e sobre o que se espera que as crianças façam com a escrita. Assim, cada um desses polos se constitui em relação com os demais, e não há como compreendê-los de forma isolada.

A potência dessa formulação está em constatar que toda proposta de alfabetização carrega uma determinada concepção de sujeito, de linguagem e de escola, o que, inevitavelmente, a insere em uma disputa maior por sentidos e por projetos de sociedade. Em suas palavras: “Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (Ferreiro, 2011, p. 33).

É nesse contexto que, analisar as hipóteses que as crianças (sujeitos epistêmicos que aprendem) formulam para resolver o “problema” da escrita, colocam a todas/os que fazem a escola (professoras/es e políticas públicas) diante de uma mudança de paradigma:

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos fornecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. [...] Aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida (Ferreiro, 2011, p. 20).

A criança não é mais vista como um recipiente vazio, mas como sujeito, que pensa, experimenta, testa ideias e atribui sentido às suas experiências com a linguagem escrita. Avaliar essas produções exige, como a autora adverte, uma “atitude teórica definida” um compromisso com uma concepção de aprendizagem que valorize os processos, os erros construtivos e os percursos singulares de cada sujeito. Essa atitude implica romper com uma visão arbitrária da alfabetização e assumir uma postura investigativa diante do que a criança escreve, escuta e lê, reconhecendo os indícios de compreensão que ali se expressam.

Ferreiro e Teberosky (1999) sustentam a interpretação do valioso documento por meio de níveis, pelos quais a criança passa. Eles foram denominados em níveis que posteriormente ficaram conhecidos como níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Um fato importante sobre os níveis estabelecidos pelas autoras é de que não são progressivos, mas são construídos conforme aumenta o contato da criança com a escrita, ou seja, eles não progridem em níveis, eles reformulam suas hipóteses (Ferreiro; Teberosky, 1999); e quando as manifestam, podem ser identificadas.

Paralelamente a essas conquistas no campo epistemológico da alfabetização, autores como Paulo Freire, Vygotsky e Wallon somam-se e ampliam esse campo com ênfases distintas, mas complementares.

Os ditos de Freire começam a ecoar com mais força e velocidade. Sua proposta de uma alfabetização/conscientização (Freire, 1981) que parte da leitura do mundo, das palavras geradoras e da problematização da realidade, uma prática profundamente ética e política, reverbera em âmbito nacional. Seja por condição do capitalismo ou por evasão da alfabetização mecanizada, Freire traz em sua “pedagogia”⁶² o olhar crítico de que necessitavam as/os professoras/es, as crianças, a sociedade.

Em tempos de redemocratização (anos 80-90) Freire, assim como Ferreiro, estão retornando às suas pátrias, trilhando caminhos de uma educação emancipatória e retomando estudos para um projeto de nação que rompa com o analfabetismo estrutural, político e

⁶² Obras que convocam os/as professores/as ao ato reflexivo crítico no exercício do trabalho docente: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Por Uma Pedagogia da Pergunta* - Paulo Freire e Antonio Faundez (1985); *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* - Paulo Freire e Donaldo Macedo (1987); *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); *Professora, Sim; Tia, Não* - Cartas a Quem Ousa Ensinar (1993); *Pedagogia da Autonomia* (1996).

existencial. Nesse ínterim, novos nomes começam a figurar a ideia do ser que aprende, dos sujeitos em processo histórico e cultural; entre eles, Vygotsky.

O fortalecimento dos debates sobre educação crítica, cultura e linguagem convoca novamente os estudos de Vygotsky (1896–1934), pensador cuja obra, embora nos soe tão contemporânea, já atravessou quase um século desde sua morte. Como lembra Valsiner (1991, apud Oliveira, 1995), a vitalidade de suas ideias permanece viva e fértil, mesmo diante da distância histórica que nos separa de seu tempo.

Os estudos de Vygotsky concentram-se no desenvolvimento humano e destacam o papel da linguagem na constituição do pensamento e da mediação social no processo de desenvolvimento. Para Vygotsky, o ser humano torna-se sócio-histórico por meio de sua relação com os outros, num determinado contexto histórico e cultural (Vygotsky, 2007).

A entrada do pensamento de Vygotsky na educação brasileira, especialmente em concomitância com Ferreiro, representou uma inflexão importante na forma de compreender o desenvolvimento humano e o papel da escola, pois Vygotsky propôs uma concepção histórico-cultural do sujeito, segundo a qual os processos psicológicos superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, são constituídos social e culturalmente por meio da mediação (Oliveira, 1995).

Outra característica importante de seus estudos foi a capacidade das crianças em realizar tarefas (nível de desenvolvimento real) e a capacidade de realizá-las com ajuda ou intervenção (nível de desenvolvimento potencial) localizando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, aquele espaço entre os dois níveis (Oliveira, 1995). Particularmente na aquisição da leitura e da escrita, esse conceito implica reconhecer que os saberes da criança não são lacunas a serem preenchidas, mas potenciais a serem provocados pela intervenção da/o professora/r, das próprias crianças e por práticas que mobilizem a linguagem como produção de sentido.

Ao deslocar o foco da maturação biológica, como tentavam os testes de prontidão⁶³, para a mediação cultural, Vygotsky contribuiu para afirmar a centralidade das interações sociais no processo de aprendizagem e desestabilizar perspectivas instrucionais, reforçando o papel da escola como espaço de transformação e não apenas de reprodução. Seus trabalhos com Luria,

⁶³ Oliveira (1984) destaca que os testes de prontidão eram relacionados a avaliação das habilidades referentes à prontidão no início da vida escolar, com foco na ação preventiva. Partindo da premissa de que a criança “rica” estava mais apta à alfabetização que a criança “pobre”, o que se convencionou chamar de “prontidão para alfabetização”. Os testes teriam a funcionalidade de aferir se a criança está pronta ou preparada para aprender a ler e escrever. Essa prontidão se manifestava quando os níveis de todo um conjunto de habilidades e capacidades físicas e psicológicas que constituem pré-requisitos para essa aprendizagem. Cabe destacar que o estudo de Oliveira (1984) não ocupou-se de tensionar a validade dos testes, mas de atribuir sua validade preditiva no âmbito dos estudos psicológicos. Trazer esse estudo se faz relevante por caracterizar o pensamento educacional naquele tempo.

especificamente um estudo experimental do desenvolvimento da escrita, que após serem publicados e tardiamente chegaram ao conhecimento de Ferreiro, foram alvos da atenção da autora.

Em 1994, Ferreiro, em resposta ao artigo de Rocco (1990), constata impressionada como as afirmações de Luria são correlatas às suas, mesmo sem nunca o ter lido. Reforça que, de modo geral, ele, em 1929, e ela, em 1979, tinham perguntas diferentes para guiá-los em suas experimentações, embora ambos tenham se deparado com algo novo nas escritas infantis.

Conforme Ferreiro (1994), Luria parte da escrita como técnica sociocultural que, uma vez aprendida, afeta as funções psíquicas superiores; já ela, parte da escrita como objeto, como um modo particular de existência no contexto social e se indaga sobre qual objeto é a escrita para a criança em processo de desenvolvimento. A autora reflete que, pensar a alfabetização a partir dessa lente, significa compreender que o processo não se resume à aquisição mecânica de códigos, mas envolve o ingresso em práticas culturais de leitura e escrita que demandam interlocução, escuta e intencionalidade pedagógica, que certamente, resultarão em mudanças nas funções psíquicas superiores, como percepção, atenção e memória (para citar alguns). E, em hipótese alguma, uma convocação para educadores escolherem um lado: que se faça a ciência avançar.

A partir de Vygotsky, entende-se que a interação social é importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (Oliveira, 1995); e, interação social, convoca os estudos de Wallon, que acredita que essa interação se dá de forma dialética e contraditória: o inconsciente biológico e o inconsciente social⁶⁴.

Nessa dialética, Wallon chama atenção para a emoção, considerada primordial para o desenvolvimento da criança, de maneira que, para o autor “se uma pessoa tiver tido a oportunidade de expressar toda a essência de suas emoções, na época própria, terá uma vida intelectual também resolvida” (Delgado, 2003, p. 93); o grau de estabilidade cognitiva de uma pessoa tem seu desfecho na afetividade. Para Wallon, a emoção funciona como um termômetro, servindo de parâmetro para estabelecer os critérios sob os quais surgem os estágios de desenvolvimento (Wallon, 1989).

⁶⁴ De acordo com La Taille, Oliveira e Dantas (2019), inspirados nos estudos de Henri Wallon, a autonomia do sujeito constitui-se na tensão permanente entre os limites de ordem biológica e aqueles produzidos historicamente. Para Wallon, o desenvolvimento humano é sempre atravessado pela articulação entre emoção, corpo, meio social e cultura, de modo que o sujeito não é nem totalmente determinado pela natureza, nem plenamente livre diante das condições sociais. Assim, a autonomia emerge nesse movimento dialético: o sujeito permanece vinculado às determinações de sua condição biológica, mas é pela relação, pela mediação social e pela oposição criativa que constrói caminhos de libertação e singularização.

Wallon (1989) insiste que, apesar de a ciência saber muito pouco sobre o cérebro naqueles tempos, acredita que ele é o principal órgão das estruturas orgânicas das quais dependem o pensamento e a linguagem, cujo desempenho também recebe influência do meio sociocultural. Reforça que, a emoção é forma dominante de relação entre a criança e o mundo, o que designa a entender a emoção como precedente à linguagem (que surgirão apenas nos estágios sensório-motor e projetivo⁶⁵), funcionando como uma forma de comunicação e vínculo social. Isso significa que qualquer processo de aprendizagem, inclusive o da linguagem escrita deve considerar o envolvimento afetivo da criança, sua história emocional, seus vínculos e motivações.

Para Wallon (1989), aprender envolve afeto. A afetividade está presente tanto na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, quanto nas relações sociais que mediam a aprendizagem (com professoras/es, colegas, familiares), significando que o meio social se põe como fator de desenvolvimento, e a afetividade com sua via privilegiada: “transforma emoção em ativação intelectual” (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 94).

Essas abordagens partilham a concepção de um sujeito complexo, singular e social, atravessado pela linguagem, pela cultura e pelas relações. Alfabetizar, nesse contexto, é criar condições para que a criança se constitua como sujeito de linguagem, e não apenas como alguém capaz de decodificar sinais gráficos. Estamos diante de “novos tempos” para a alfabetização e para a educação brasileira de modo geral.

Embora as diferentes perspectivas teóricas de Ferreiro, Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire tenham enriquecido a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e escrita, o debate sobre alfabetização no Brasil passou a revelar a necessidade de superar a dicotomia entre o domínio técnico do código e a participação efetiva nas práticas sociais mediadas pela escrita.

Essa ampliação conceitual abriu espaço para a consolidação do termo letramento, que veio problematizar a ideia de que aprender a ler e escrever se resume à aquisição do sistema alfabético-ortográfico, deslocando o foco também para o uso social e cultural da linguagem

⁶⁵ Segundo Henri Wallon, o estágio sensório-motor e projetivo abrange, aproximadamente, os primeiros anos de vida (cerca de 1 a 3 anos) e marca a transição em que a ação motora e a relação com o mundo exterior tornam-se centrais para o desenvolvimento da inteligência infantil. Nesse período a criança amplia sua autonomia motora (caminhar, manipular objetos), desenvolve uma “inteligência das situações” pela práxis com objetos e inicia uma inteligência discursiva através da imitação e apropriação da linguagem. É também a fase em que surge o jogo simbólico e a projeção afetiva: a criança atribui significados e relações afetivas aos objetos e aos atos, usando esses elementos como suporte para comunicação e vínculo social, fenômeno que Wallon denomina de dimensão projetiva. Portanto, para Wallon a emoção precede e funda as formas iniciais de linguagem: a afetividade e os vínculos na primeira infância criam a base sobre a qual nascerão as competências linguísticas e, subsequentemente, as aquisições escolares, como leitura/escrita (Veer, 1996).

escrita. Nesse sentido, os estudos de Soares (2009) foram centrais ao conceber o letramento como a apropriação da leitura e da escrita em práticas concretas, o que significa que a alfabetização, isolada, não garante a inserção plena do sujeito no mundo letrado. Assim, alfabetizar letrando implica articular o domínio do sistema de escrita às múltiplas funções sociais e culturais da linguagem, valorizando a diversidade de gêneros, portadores e contextos de uso.

Nessa perspectiva, a escola é convocada a ir além da mera transmissão de habilidades técnicas, assumindo o papel de formar leitores e produtores de textos capazes de interagir criticamente com o mundo, numa direção próxima ao que Freire denominou de leitura de mundo antes da leitura da palavra, uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire; Macedo, 1987).

No entanto, essa virada foi atravessada por disputas e reapropriações. As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, inicialmente desestabilizadoras do modelo tradicional, passaram a ser recontextualizadas em políticas públicas de alfabetização. Em nome da eficácia e da mensuração, parte do discurso de Ferreiro foi domesticado: transformado em sequência didática, avaliado por índices de desempenho e normatizado por matrizes e padrões. Esse processo resultou em diagnósticos padronizados que classificam as crianças em níveis ou estágios, desconsiderando a singularidade das hipóteses construídas por cada sujeito sobre o sistema de escrita.

A própria Ferreiro (2001) questiona essa recontextualização. A autora reforça que seu objeto de estudo não foi compreendido em sua essência, pois preocupava-se principalmente com o tipo de ideia que um sujeito constrói sobre o escrito, acessível somente por meio de atividades escritas e interpretativas. Para a autora, não há hierarquia entre ler e escrever, tanto que em espanhol a compreensão se denomina “lecto-escrita”⁶⁶. Ferreiro ainda destaca que, no contexto anglófono, a leitura sobrepõe-se à escrita, o que lhe causa incômodo, sobretudo quando é reconhecida apenas como pesquisadora de escrita, e não de leitura.

Ferreiro (2001) também relata sua recusa em produzir “testes de alfabetização”, argumentando que seu estudo não se ocupa dessa finalidade. Ao ser solicitada a avaliar amostras

⁶⁶ O termo “lecto-escrita” é amplamente utilizado na tradição hispano-americana para designar o processo integrado de aprendizagem da leitura e da escrita, entendido como um único objeto conceitual e não como duas habilidades isoladas. Emilia Ferreiro enfatiza esse caráter indissociável e, por isso, criticava ser identificada exclusivamente como estudiosa da escrita: para a autora, compreender como a criança aprende a ler exige necessariamente compreender como ela constrói hipóteses sobre o sistema de escrita, pois ambos os processos são estruturantes e simultâneos (Ferreiro, 2001).

de produções escritas infantis fora do contexto de sua produção, a autora respondeu que, sem as circunstâncias interpretativas, não é possível compreender as hipóteses da criança.

Essa transformação da proposta original de Ferreiro em práticas normativas e classificatórias não ocorre em um vácuo, mas se insere em um contexto mais amplo de políticas educacionais marcadas por agendas de controle e padronização. A pressão por resultados mensuráveis e a adoção de modelos tecnocráticos refletem interesses que ultrapassam o campo pedagógico, articulando-se com políticas econômicas globais. Dessa forma, a abordagem da alfabetização, que inicialmente valorizava a singularidade do sujeito em processo, é progressivamente subordinada a lógicas de governança e regulação internacional, moldando a concepção e a prática educativa no Brasil contemporâneo.

Conforme Mendonça e Mendonça (2011), *A teoria da Psicogênese da Língua Escrita*, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ofereceu uma inflexão decisiva ao compreender a alfabetização como um processo construtivo no qual a criança elabora hipóteses progressivas sobre o sistema de escrita: da diferenciação entre representações icônicas e não icônicas, passando pelo controle qualitativo e quantitativo das grafias, até chegar à fonetização nos níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. Embora tenha buscado romper com o artificialismo das cartilhas e com o mecanicismo dos métodos tradicionais, sua aplicação no Brasil foi frequentemente reduzida a uma leitura simplificada que desconsiderou conteúdos essenciais da alfabetização, como a relação sistemática entre letras e sons e as operações analíticas sobre palavras e sílabas. Essa má interpretação, amplamente denunciada por pesquisas posteriores, contribuiu para práticas pedagógicas que enfatizam apenas a função social da escrita e deixam lacunas na aprendizagem do sistema notacional, tornando urgente a adoção de metodologias que integrem construção ativa, ensino explícito e garantia do direito de todas as crianças a uma alfabetização e letramento efetivos.

Com o termo “letramento” não foi diferente. Soares (2004), manifestou preocupação com o uso indiscriminado e acrítico do termo letramento, especialmente quando este é tratado de forma isolada ou em oposição à alfabetização. A autora alerta que essa tendência, presente em alguns grupos e correntes educacionais, leva à perda da especificidade de cada processo e fomenta a ideia equivocada de que o letramento poderia substituir ou absorver a alfabetização, contribuindo para o fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. Para Soares (2004), tal distanciamento não se sustenta conceitualmente e tem sido, em grande medida, motivado por disputas políticas e posicionamentos ideológicos, mais do que por fundamentos teóricos sólidos.

Nesse cenário, observa-se a polarização entre perspectivas tradicionalmente vinculadas à alfabetização, como as metodologias analítico-sintéticas, e abordagens de caráter mais global, como a *whole language*⁶⁷, o que, segundo a autora, constitui uma radicalização que empobrece o debate e obscurece a necessária articulação entre alfabetização e letramento na reinvenção das práticas escolares.

Sobre esse momento, Mortatti (2010) observa que o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento possuem uma complexidade e uma multiplicidade de interpretações, apropriações e adaptações nas políticas públicas, na prática pedagógica e nas discussões acadêmicas. A autora aponta que, embora esses paradigmas sejam fundamentados em diferentes bases epistemológicas e apresentem propostas distintas, na prática são apresentados de forma eclética, simplificada e até homogênea, o que pode levar a uma espécie de redução epistemológica dessas teorias, originalmente ricas em fundamentação científica e discutidas de forma complexa, acabam sendo descontextualizadas, simplificadas ou apresentadas como soluções prontas e homogêneas para problemas educativos, muitas vezes com o objetivo de atender a interesses políticos, econômicos ou institucionais.

Mortatti (2010) apresenta “conjecturas” como uma denúncia de que há uma operação política e ideológica na forma como esses modelos são utilizados, interpretados e disseminados. Essa operação tende a suprimir as diferenças teóricas, promovendo uma homogeneização que favorece certas políticas de educação e formação docente, muitas vezes sem um entendimento crítico das fundamentações originais de cada paradigma. Assim, a discussão das conjecturas revela uma crítica às práticas de apropriação e à forma como esses modelos são integrantes de uma lógica de poder, produção de conhecimento e configuração de políticas públicas que favorecem certas visões de educação em detrimento de outras.

Dessa forma, a compreensão do “sujeito em processo” cede lugar à “criança em déficit”. O projeto político-pedagógico da aprendizagem é atravessado por um projeto econômico de regulação, em que o Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros organismos internacionais, orientam políticas curriculares voltadas à padronização, controle e responsabilização (Libâneo, 2012). Assim, o que originalmente era uma proposta de valorização da singularidade e da construção ativa do saber torna-se, gradativamente, uma tecnologia de governança da aprendizagem.

⁶⁷ De acordo com Soares (2004), *whole language* é uma abordagem holística de ensino da língua escrita, desenvolvida nos EUA na década de 1970 por Kenneth Goodman e influenciada por Frank Smith, que defende a aprendizagem a partir de textos integrais e contextos reais de uso, aproximando-se das propostas derivadas dos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

Afinal, o que muda efetivamente? A adoção de novos referenciais teóricos pela Secretaria não garante, por si só, uma transformação concreta nas práticas pedagógicas no interior das escolas. Isso porque a rede municipal, conforme atestado por Silva (2019), não dispõe de um processo sistemático e contínuo de formação docente que permita às professoras e aos professores compreenderem criticamente as bases e implicações dessas teorias.

Segundo Silva (2019), historicamente, as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm sido pontuais, fragmentadas e, muitas vezes, prescritivas, o que inviabiliza a construção de uma compreensão crítica e situada dos pressupostos teóricos em questão. Não há garantias de que, no passado, todos os docentes atuavam com base nas ideias de Emilia Ferreiro, assim como não se pode afirmar que, no presente, todos agirão conforme os ditames das chamadas Ciências da leitura.

A ausência de uma política de formação contínua e dialógica faz com que a adoção de novos referenciais funcione mais como imposição administrativa do que como prática formativa efetiva. O que muda com a mudança de discurso é, sobretudo, o enquadramento normativo, e não necessariamente a prática pedagógica, o que mantém a distância entre o discurso oficial e o chão da escola. Este estudo não se ocupará diretamente desse tensionamento, mas buscará confrontar os modos como tais ditames se encontram em disputa.

Nesse contexto, abre-se espaço para duas tendências preocupantes que já se observam em outros estados: a primeira, é a busca por modelos de formação atrelados à lógica de resultados, que uniformizam práticas e restringem a autonomia docente sob o argumento de eficiência, o que pode ser sentido parcialmente na SEMED Manaus por meio da Gestão Integrada da Escola (GIDE), conforme salientam Matos e Adam (2024); a segunda, é a eliminação da formação contínua como componente necessário da política educacional, reduzindo a profissionalização do magistério à mera execução de prescrições curriculares, o que também acionou mecanismos de defesa das/os professoras/es em Manaus durante o anúncio de parceria público-privada do Município de Manaus, renovado com a publicação do Diário Oficial de Manaus nº 5951⁶⁸. Assim, mais do que uma transição entre teorias, o que se observa é uma reconfiguração do lugar da formação na política pública, que ora se instrumentaliza, ora se apaga, desresponsabilizando o Estado por um processo que deveria ser formativo, coletivo e emancipador.

⁶⁸ Conforme reportagem, o município por meio da audiência pública, viabiliza parceria com a iniciativa privada para consórcio de construção e manutenção administrativa de escolas e de “alguns suportes pedagógicos”. <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/audiencia-publica/audiencia-publica-do-ppp-da-educacao/>. O DOM nº 5951 trata, na página 32, da parceria noticiada para “implantação, modernização e manutenção de unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Manaus – Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

4.2.3 Como se aprende “melhor”: a criança em déficit – as Ciências da leitura e os “novos ditos” sobre alfabetização

A “emergência” das chamadas ciências da leitura nas últimas décadas, impulsionadas pelos resultados de índice de proficiência em leitura e escrita – PISA⁶⁹, tem se consolidado como um dos principais vetores de produção de normatividade sobre o que significa “aprender a ler” e como isso deve acontecer “da melhor forma possível”.

Nesse campo, ganha destaque a teoria de aquisição de leitura de Linnea Ehri (Gough; Ehri; Treiman, 1992) sobretudo sua proposição de que a aprendizagem da leitura se organiza em fases progressivas, do reconhecimento por pistas visuais até a leitura automática via conexões grafema-fonema (Snowling; Hulme; Nation, 2022). A força dessa abordagem reside na tentativa de mapear, com base em evidências empíricas, as relações entre memória, fonologia e ortografia no processo de leitura (Ehri, 1995; 2005 apud Soares, 2016).

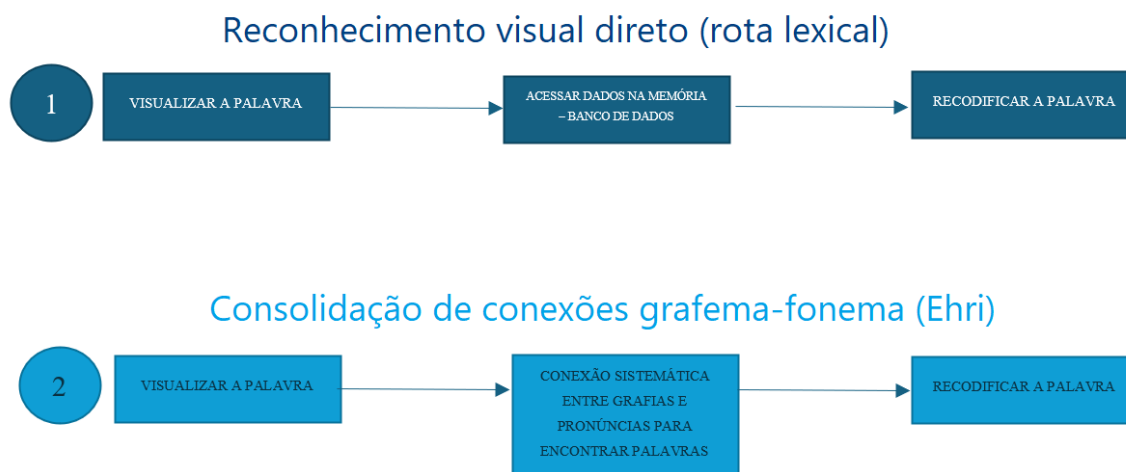
Ehri, baseada nas evidências de seus estudos, muitos em parceria com Wilce⁷⁰, destaca que sua teoria é uma concepção alternativa de leitura de palavras à primeira vista, conhecida como *dual route view*⁷¹, popularmente usadas por estudiosos à época, que envolve o estabelecimento de conexões *visophonological* sistemáticas entre a grafia das palavras e suas pronúncias na memória, ou seja, os leitores usam seu conhecimento sobre as relações letra-som para formar essas conexões. Esse processo difere da recodificação fonológica, pois conexões específicas de cada palavra, em vez de regras de tradução “mecânica”, são usadas para ler as palavras na língua inglesa (Gough; Ehri; Treiman, 1992).

⁶⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

⁷⁰ Ehri e Wilce, 1980; 1982; 1983; 1984; 1985; 1986; 1987; in Gough, Ehri e Treiman, 1992.

⁷¹ É importante citar que, para Ehri, a “*dual route view*”, a “teoria da rota dupla”, as palavras são lidas visualmente recuperando associações entre a forma visual da palavra e seu significado, o que sustentaria uma relação arbitrária de leitura, que não se sustenta nas variações irregulares da língua inglesa; isso omite a relação da memória com as relações letra-som, da qual Ehri se ocupa de evidenciar (Ehri, in Gough, Ehri e Treiman, 1992, p. 112).

Figura 8 - Ponto onde Ehri propõe uma ruptura e um avanço em relação aos modelos clássicos da leitura em língua inglesa



Fonte: Elaboração própria com base em Ehri (1992).

De acordo com a Figura 8, a rota 1 representa a via léxica do modelo da “rota dupla”, em que o reconhecimento da palavra depende de um banco mental de palavras previamente memorizadas. A ênfase está na ideia de que a leitura eficiente depende de acessar representações visuais armazenadas. Ou seja, há uma separação clara entre reconhecimento visual e decodificação. Já a rota 2, proposta de Ehri, propõe que mesmo a leitura à primeira vista envolve correspondências grafema-fonema que foram previamente consolidadas através da experiência.

A criança não apenas “vê e reconhece”, como no modelo da rota léxica, mas vincula sistematicamente unidades visuais e sonoras (os grafemas e fonemas) para formar representações fonológicas completas, o que a autora chama de “*unitization*”⁷². Isso é o que permite ler automaticamente, sem precisar decodificar de forma consciente (Ehri, 1992; 2005).

Como proposta, Ehri (2005) apresenta três fases do processo de aquisição de leitura, que mais tarde se desdobrariam em quatro fases⁷³, onde as crianças progridem até consolidar a leitura fluente/automática:

[...] cada fase do desenvolvimento da leitura é caracterizada pelo tipo predominante de conexão que vincula as palavras escritas às suas outras representações na memória: (1) pré-alfabética, envolvendo conexões visuais e contextuais; (2) alfabética parcial, envolvendo conexões entre letras e sons mais salientes; (3) alfabética completa,

⁷² “[...] o leitor processa unidades cada vez maiores à medida que essas unidades se repetem, de características a letras, padrões de ortografia e palavras inteiras, chamadas de unitização. Não apenas as letras, mas também outras características visuais das palavras, como comprimento da palavra, contorno e padrões internos, podem ser retidas na memória para apoiar a leitura de palavras à primeira vista. Os códigos visuais se conectam aos códigos fonológicos, que por sua vez ativam os códigos semânticos na memória” (Ehri, 2005, p. 151 tradução nossa).

⁷³ Ehri, 2005; 2014, in Snowling, Hulme e Nation, 2022.

envolvendo conexões plenas entre todos os grafemas da escrita e os fonemas da pronúncia; e (4) alfabética consolidada, envolvendo conexões formadas a partir de unidades silábicas e morfêmicas (Ehri, 2005, p. 140, tradução nossa).

A autora destaca que, em geral, entre as teorias que lhe sucederam, há uma concordância substancial nos períodos que são distinguidos para retratar o desenvolvimento da leitura de palavras (Ehri, 2005, p. 139). Com algumas exceções, estas teorias assemelham-se à sua teoria de quatro fases da leitura de palavras visuais. Linnea Ehri propõe por meio de suas fases, uma explicação detalhada sobre como diferentes tipos de grafia afeta a leitura e o processamento mental das palavras.

A autora centra-se na ideia de que palavras soletradas de maneira fonológica (que seguem regras sonoras) são processadas de forma mais eficiente e rápida do que palavras soletradas arbitrariamente (que não seguem um padrão fonológico claro), devido às diferentes formas como essas palavras se conectam à memória lexical. Dessa forma, defende que a língua inglesa é um sistema alfabético e os iniciantes precisam aprender como o sistema funciona para ter sucesso no aprendizado da leitura (Ehri, 1992).

Sua colaboração é tão importante que muitos estudos respaldam-se na sua teoria pois, ao ocupar-se de explicar como se aprende a ler, Ehri revela quais processos cognitivos e mentais estão envolvidos na aprendizagem da leitura de palavras, desde o reconhecimento inicial até o desenvolvimento da leitura fluente e automatizada (Snowling; Hulme; Nation, 2022); ao descrever os estágios (pré-alfabético, alfabético parcial, alfabético completo e consolidado), Ehri está mostrando os mecanismos e estratégias que as crianças usam em cada fase da leitura de palavras (Snowling; Hulme, 2005).

Entretanto, como se pode observar em seus estudos, “como se aprende melhor” não é o foco principal de Ehri: a autora não propõe uma metodologia pedagógica ou um modelo de ensino diretamente aplicável em sala de aula. Por explicar como as crianças desenvolvem a leitura de palavras, sua teoria acaba influenciando propostas de ensino, especialmente aquelas que valorizam a instrução explícita das correspondências entre letras e sons. Dessa forma, muitos programas de alfabetização baseados em evidências, tanto nos EUA quanto no Brasil (e alinhados às chamadas “Ciências da leitura”), inspiram-se na teoria de Ehri para defender práticas de ensino fonêmico e fonológico estruturado (Sargiani, 2022; Maluf; Cardoso-Martins, 2013; Scliar-Cabral, 2003).

Ao referir-se a leitores *at-risk* (em risco), Ehri (1992) evidencia que os modelos baseados em correspondência grafema-fonema podem ser particularmente úteis para crianças em risco de não se alfabetizarem em inglês. Esse tipo de ensino, portanto, mostra-se benéfico

sobretudo para esse grupo específico, e não necessariamente representa a abordagem mais adequada para todas as crianças. Essa nuance é extremamente relevante nos debates sobre políticas públicas de alfabetização, que muitas vezes tomam essas evidências como justificativa para padronizar currículos e impor métodos únicos. O fato de um método funcionar bem para crianças com dificuldades não implica que seja o mais apropriado para todas. Há, nesse movimento, o risco de transformar uma proposta remediativa em política geral, o que pode apagar a diversidade de outros modos de aprender.

Por fim, cabe destacar que, embora a teoria de Ehri tenha oferecido contribuições significativas para compreender como as crianças se tornam leitoras proficientes, ela não foi concebida como um modelo prescritivo de ensino. Sua proposta descreve o processo de aprendizagem da leitura, mas não apresenta um método diretamente aplicável em sala de aula.

De igual modo, quando Dehaene (2012) concebe a explicação neurocientífica da reciclagem neuronal, destaca como o cérebro “recicla” conexões de neurônios para formar uma estrutura cerebral capaz de aprender e acomodar a leitura, uma atividade humana considerada recente na história da humanidade.

A própria Ciência da Leitura, tal como sistematizada na segunda edição do *Manual of Reading Science*⁷⁴ (2022), passou a ser apropriada como um movimento com pretensões normativas, algo que, segundo os organizadores, não estava previsto na edição anterior. Embora reconheçam que o conhecimento obtido pela ciência básica “pode e deve ser usado para informar abordagens instrucionais – e essa é a parte difícil”⁷⁵, os organizadores alertam para a complexidade dessa transposição. Traduzir achados laboratoriais em práticas pedagógicas exige mediação, prudência e diálogo com os saberes docentes, os contextos escolares e as culturas locais, fatores frequentemente minimizados nos modelos cognitivos, dada a natureza experimental e controlada dos estudos que os embasam.

Nesse sentido, reforçam que a efetiva implementação de programas baseados nessas evidências só será possível quando essas dimensões forem compreendidas e respeitadas. Quando afirmam que “praticantes da leitura têm um papel importante a desempenhar em parceria com os pesquisadores, ao oferecer expertise vital sobre salas de aula, culturas e contextos”⁷⁶, reconhecem a centralidade da escuta pedagógica na construção de propostas instrucionais sustentáveis, assim como Dehaene (2012) já alertava sobre como a neurociência está longe de ser uma ciência prescritiva.

⁷⁴ Manual de Ciência da Leitura.

⁷⁵ Manual of Reading Science, Preface xvii, 2022. Tradução nossa.

⁷⁶ Manual of Reading Science, Preface xvii, 2022. Tradução nossa.

Esse posicionamento é especialmente relevante quando se toma a eficácia de um método para um grupo específico como justificativa para sua imposição universal. Assim, o que deveria ser um diálogo entre ciência e prática pode se converter em uma instrumentalização tecnocrática da ciência, que ignora a diversidade de modos de aprender e os processos de construção de sentido na leitura.

A potência da teoria de Ehri e de outras abordagens cognitivas está em iluminar aspectos do processo de aprendizagem, mas sua força reside justamente em ser articulada com a escuta sensível aos sujeitos e à complexidade das práticas educativas. Porém, ao se converter em paradigma de referência para políticas públicas e programas de alfabetização, como se verifica nos documentos orientados pelas pesquisas da OCDE e nos discursos que invocam a necessidade de “ensinar cientificamente” (Souza; Ferreira; Morais, 2024), essa perspectiva tende a se fechar sobre uma lógica desenvolvimentista e normativa. O que originalmente era apresentado como fases descritivas passa a operar como etapas prescritas, ignorando a complexidade do sujeito em processo e desconsiderando as múltiplas formas de apropriação da leitura.

Além de Ehri, autores como Stanovich (1986), Perfetti (1992) e Share (1995), citados pela autora em seus estudos (Ehri, 1992; 2005), contribuem significativamente para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura, ressaltando a importância do reconhecimento eficiente das palavras, da automatização e da precisão fonológica. Essas investigações, provenientes da neurociência e da psicologia cognitiva, oferecem importantes *insights* que podem e devem dialogar com as práticas pedagógicas, ampliando o conhecimento sobre como o cérebro aprende a ler.

Entretanto, o desafio reside na forma como essas evidências nomeadas como científicas são apropriadas no contexto escolar. Quando adotadas de maneira acrítica e exclusiva, acabam por reduzir a alfabetização a um conjunto de procedimentos técnicos, esvaziando-a de sua dimensão histórica, social e subjetiva.

A recorrente invocação da “evidência científica” como justificativa para decisões pedagógicas reflete, muitas vezes, uma concepção restrita de ciência ancorada no paradigma positivista, que valoriza principalmente dados mensuráveis e replicáveis em ambientes controlados.

Essa visão, embora legítima em sua área de origem, pode limitar a complexidade da educação se não for integrada a outras formas de conhecimento, como o histórico, o crítico e o interpretativo, que também são científicos, ainda que operem com critérios distintos de validação. Nóvoa (2017) alerta que, ao reduzir a ciência a um conjunto de prescrições técnicas,

corre-se o risco de desconsiderar a singularidade do trabalho docente e a riqueza das experiências escolares. Assim, a ciência pode ser instrumentalizada para fins normativos e de controle, promovendo uma perspectiva tecnicista que empobrece a prática pedagógica (Diniz-Pereira; Zeichner, 2005).

Nesse sentido, é necessário ampliar a noção de evidência para além da mera quantificação, reconhecendo que nem toda prática baseada em evidência é educativa por si só, assim como nem todo conhecimento não experimental deixa de ser científico. A alfabetização aqui destacada, pode ser compreendida como uma construção multifacetada, que exige uma articulação entre as contribuições da neurociência e das ciências humanas.

Observa-se, porém, um deslocamento preocupante: do sujeito que aprende para o cérebro que processa; da linguagem como experiência para a linguagem como código; da escola como espaço de criação e disputa de sentidos para a escola como campo de aferição de desempenhos. Conforme Soares (2016), isso representa a transição de uma pedagogia do sujeito para uma pedagogia da evidência. Essa visão regulatória, sustentada em modelos científicos hegemônicos, influencia diretamente o trabalho docente, impactando seus saberes e suas possibilidades de ação. Haveria, então, um diálogo possível?

4.3 Diálogos possíveis? Aproximações entre Ferreiro e Ehri e os limites da mediação científica em tempos de padronização da alfabetização

Freinet (1973) defende o que chama de “método natural de escrita”, no qual a aprendizagem se dá em contextos significativos, em que a escrita é usada com função real e viva. Seu foco está no desejo de comunicar, na função social da linguagem e na aprendizagem pela experiência. Essa concepção é essencial para pensar no avanço do conhecimento em apropriação da leitura e da escrita para um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem.

A tentativa de aproximação entre diferentes matrizes teóricas, como a de Emilia Ferreiro e Linnea Ehri, tem gerado debates instigantes no campo da alfabetização. Em especial, a leitura proposta por Magda Soares (2016) busca tensionar os limites dessas teorias sem apagá-las, reconhecendo que ambas operam com racionalidades distintas, mas podem dialogar quando o foco se desloca do embate à compreensão das múltiplas dimensões do processo de aprender a ler e escrever.

Como foi discutido anteriormente, Ferreiro nos oferece uma perspectiva centrada no sujeito epistêmico, que se apropria da linguagem escrita por meio de um processo ativo,

construtivo e simbólico, atravessado pela cultura e pela interação social. Já Ehri, ancora suas contribuições em estudos empíricos da psicologia cognitiva, especialmente nas relações entre fonologia e ortografia, destacando o papel da instrução sistemática no desenvolvimento da fluência leitora. Para Soares, essas abordagens não são excludentes: Ferreiro focaliza o processo de construção do conhecimento, enquanto Ehri centra-se nas condições que favorecem a aprendizagem da leitura, o que a autora denomina como “ensino como mediação necessária” (Soares, 2016). Para Freinet (1973) a criança trabalha por natureza, pois desde os primeiros dias de vida, ela age, experimenta, manipula, tenta, recomeça; progressivamente domina a natureza por meio da linguagem.

Quadro 6 - Facetas da Apropriação da Escrita⁷⁷

Faceta	Definição	Ênfase em Ferreiro	Ênfase em Ehri	Ênfase em Freinet
Linguística	Relação entre sons e grafia	Participante	Central	Veículo para comunicação
Interativa	Escrita como meio de interação	Presente	Menos destacada	Objetivo final da escrita
Sociocultural	Usos, valores e funções sociais	Implícita	Pouco explorada	Fundamental na aprendizagem real

Fonte: Elaboração própria a partir de Soares (2016) e Freinet (1973).

A análise das facetas linguística, interativa e sociocultural da escrita, conforme Soares (2016) e com acréscimo da concepção de Freinet (1973), permite ampliar o olhar para a alfabetização, que vai além da simples decodificação fonológica. Enquanto a faceta linguística é o foco principal da alfabetização em Ehri e participante em Ferreiro, a faceta interativa ganha maior destaque em Freinet, ressaltando a função social e comunicativa da escrita. Já a dimensão sociocultural, muitas vezes negligenciada, é fundamental para compreender os usos e valores da escrita na vida cotidiana e na formação do sujeito crítico e emancipado.

Em um trabalho metódico, Soares (2016) concebe a inserção da criança no mundo da escrita como fenômeno complexo e multifacetado. De acordo com a autora, a faceta linguística é a que se ocupa da cadeia sonora da fala; a faceta interativa, da língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e por fim, a faceta sociocultural, que se ocupa dos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos

⁷⁷ As facetas postas na tabela foram retiradas do texto de Soares (2016). As definições e ênfases de Ferreiro e Ehri foram retiradas por Soares de Ferreiro (1999) e Ehri (1992). A ênfase em Freinet é de nossa autoria, interpretação de sua obra de 1973.

socioculturais. Ao destacar essas facetas, Soares (2016) determina que a faceta linguística é o que seu estudo designa como alfabetização; portanto, alfabetização é apenas uma das facetas da apropriação da escrita e, por consequência, da aquisição de leitura.

A seu modo e em seu tempo, Freinet (1973) também considerava a inserção da criança no mundo da escrita pela faceta linguística e interativa, cujo questionamento dos métodos empregados o fez compreender que a criança se apropria da escrita pela sua prática original: a comunicação. Dessa forma, defendia que o acesso ao texto escrito era a busca de seu sentido, assim o objetivo fim da alfabetização.

Soares (2016) parte de estudos na área para determinar de onde se originam os paradigmas das duas autoras. Ferreiro, parte do paradigma construtivista, privilegiando a escrita como sistema de representação. Ehri, por sua vez, partindo do paradigma fonológico, privilegia a escrita como um sistema notacional. A autora propõe, inclusive, um quadro comparativo entre os níveis de desenvolvimento descritos por Ferreiro e as fases de aquisição propostas por Ehri:

Quadro 7 - Desenvolvimento da escrita conforme Ferreiro e Ehri

Ferreiro (1991)	Níveis de desenvolvimento	Ehri (2005)	Fases de aquisição
Nível 1	garatuja	-	-
Nível 2	pré-silábico	Fase 1	pré-alfabética
Nível 3	silábico	Fase 2	parcialmente alfabética
Nível 4	silábico-alfabético	-	-
Nível 5	alfabético	Fase 3	plenamente alfabética
-	-	Fase 4	alfabética consolidada

Fonte: Soares (2016, p. 77)

Para Soares (2016), um ponto de relevância para a compreensão dos níveis/fases é a posição da criança. Conforme a autora, em Ehri a criança está “**diante do objeto** realiza um *esforço* para aprender as correspondências entre as unidades fonológicas e *unidades ortográficas foneticamente adequadas*” (p. 115, grifos da autora), ou seja, como o sistema de escrita alfabética age sobre a criança. Já em Ferreiro a criança está “**em interação com o objeto**” e constrói a ortografia de sua língua, que ainda que não sejam ortograficamente adequadas, revelam uma “desordem com pertinência”, ou seja, como a criança age sobre o sistema alfabético de escrita (p. 115). E isso é, naturalmente, configurado pela natureza da

ortografia da língua (inglês - opaca; português – semi-transparente⁷⁸) e revelam de onde partem as pesquisas, quais métodos utilizam e a quais questionamentos respondem.

Essa distinção de focos na análise do mesmo processo permite traçar um paralelo crítico entre os dois paradigmas, abrindo espaço para perceber que essas perspectivas “se somadas, esclarecem mais completamente a trajetória da criança em direção à aquisição do sistema alfabético-ortográfico, e, conseqüentemente, são, ambas, fundamentais na busca para a *questão* dos métodos de alfabetização, no que se refere à **faceta linguística**” (Soares, 2016, p. 81, grifos da autora).

Quadro 8 - Desenvolvimento da escrita: Níveis de Ferreiro x Fases de Ehri ⁷⁹

Pesquisadora	Nível/Fase	Descrição geral	Posição da criança perante o sistema	Exemplos de produção escrita
Ferreiro	Garatuja	Rabiscos e traços sem relação escrita	símbolos visuais, desprovidos de significado linguístico ou social	Rabiscos, desenhos
	Pré-silábico	Representações não convencionais	Interage com o sistema	Letras soltas, sem relação fonológica
	Silábico	Associação parcial sons-letras	Constrói a ortografia da língua	Letras para sílabas sem precisão
	Silábico-alfabético	Combinação silábico e alfabético	Construção progressiva	Tentativas de grafemas para sons
	Alfabético	Correspondência sistemática fonema-grafema	Aprende relações fonológicas	Escrita correta ou quase correta

⁷⁸ Soares (2016), por meio de vários estudos comparativos da ortografia do português brasileiro com outras ortografias, permitiram-na comprovar o português em nível de relativa transparência. Assim, caracteriza a língua portuguesa brasileira como semitransparente na relação entre escrita e fala, indicando que há uma correspondência predominantemente regular entre grafemas e fonemas, o que possibilita ao aprendiz identificar padrões para a decodificação da escrita. Contudo, também existem exceções e particularidades que exigem atenção e um processo de aprendizagem gradual. Essa característica não implica, por si só, uma orientação pedagógica específica, mas oferece uma base para compreender as dificuldades e possibilidades no ensino da leitura e da escrita. Em contrapartida, o inglês é classificado como uma língua opaca, devido à sua correspondência bastante irregular e imprevisível entre grafemas e fonemas.

⁷⁹ A posição da criança perante o sistema escrito, ativa na perspectiva de Ferreiro e receptiva na de Ehri, ilumina diferentes enfoques sobre o processo de apropriação da escrita (Soares, 2016).

Ehri	Pré-alfabética	Reconhecimento visual sem relação sonora	Criança observa o sistema	Palavras reconhecidas pelo formato
	Parcialmente alfabética	Reconhece alguns sons correspondentes	Criança relaciona algumas letras a sons	Escrita incompleta mas foneticamente orientada
	Plenamente alfabética	Mapeamento completo fonema-grafema	Criança domina o sistema	Escrita correta e foneticamente adequada
	Alfabetização consolidada	Fluência na leitura e escrita	Automação e reconhecimento rápido	Leitura e escrita fluentes

Fonte: Adaptado de Soares (2016).

O Quadro 8 expõe as etapas do desenvolvimento da escrita segundo Ferreiro e Ehri, revelando a riqueza e complexidade dos processos pelos quais a criança passa ao se apropriar do sistema alfabético. A distinção fundamental entre as posições da criança diante do sistema (construtora ativa para Ferreiro e receptora sistemática para Ehri) não deve ser encarada como oposição, mas como perspectivas complementares que ampliam nossa compreensão da alfabetização. Essa comparação permite perceber que a aprendizagem da leitura e da escrita é um fenômeno multifacetado, que envolve simultaneamente a construção de sentido e o domínio das relações fonema-grafema.

Em sua proposta para a escola do povo, Freinet (1973), reforça que ensinar não é repetir verdades prontas, mas criar situações de vida onde o conhecimento floresça como fruto do trabalho, do desejo, da necessidade. Assim, traz como contribuição o “texto livre”, a “correspondência escolar”, o “jornal”, o “plano de trabalho”, que se trata de escrever sobre o que tem vontade, sobre o que se questiona e sobre o que lhe emociona. A faceta linguística seria em Freinet o veículo; a faceta interativa, o objetivo final. Para o autor, a criança é uma fonte viva, que jorra se lhe dermos as condições para isso, funcionando como um ateliê de liberdade, pois a aprendizagem não é a cópia: é o fazer (Freinet, 2004). E por meio desse fazer, ser capaz de pensar, sentir e crescer, em uma preparação para o trabalho da vida. A/o professora/r, e por ele adjetivado de “bom”, é quem prepara o terreno, cultiva, cuida e a criança floresce. O que Soares (2016) poderia chamar de “alfabetizar com método”.

Quadro 9 - Paradigmas e Focos: Ferreiro x Ehri x Freinet x Soares

Autor	Paradigma	Foco principal	Visão da criança/sujeito	Papel do professor	Objetivo da alfabetização	Tipo de mediação (ensino)
Emilia Ferreiro	Construtivista/ Psicogenético	Escrita como sistema de representação	Criança constrói ativamente a relação com o sistema	Facilita a construção do conhecimento	Constituir sujeito de linguagem	Mediação dialógica e ativa
Linnea Ehri	Psicologia cognitiva / neurociência	Escrita como sistema notacional	Criança recebe o sistema alfabético	Ensina correspondências fonema-grafema	Aprendizagem sistemática da leitura	Mediação científica e sistemática
Célestin Freinet	Pedagogia da experiência	Aprendizagem pela experiência e função social da linguagem	Criança agente ativa, exploradora	Cultiva ambiente e estimula autonomia	Alfabetização como prática comunicativa	Mediação crítica e emancipatória
Magda Soares	Crítica e dialógica	Mediação pedagógica integradora	Criança como sujeito contextualizado	Mediadora crítica e promotora do diálogo	Alfabetização como processo multifacetado	Mediação científica contextualizada e emancipatória

Fonte: Elaborado a partir das obras: Freinet (1973); Ferreiro (2001); Ehri (2005); Soares (2016).

Esse quadro evidencia os distintos paradigmas que fundamentam as propostas de Ferreiro, Ehri, Freinet e Soares, destacando as diferenças na concepção do sujeito que aprende, no papel do trabalho docente e no foco da mediação. Enquanto Ferreiro e Freinet privilegiam uma abordagem centrada na construção ativa do conhecimento e na vivência da linguagem em contextos sociais, Ehri enfatiza a instrução sistemática e a mediação científica para garantir a aquisição das relações fonológicas essenciais à leitura. Soares, por sua vez, atua como articuladora crítica que reconhece os aportes científicos sem renunciar ao diálogo contextualizado e à valorização das singularidades dos sujeitos e das práticas do trabalhador docente. Reconhecer essas diferenças é fundamental para refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas vigentes e sobre o papel da mediação científica no contexto atual.

Freinet (1973) também adverte: “Quaisquer que sejam os progressos da ciência da criança de há meio-século para cá, ainda não é possível apoiarmo-nos amplamente neles” (p. 26). Soares (2016) alerta para os riscos da chamada “mediação científica”. Ambos chamam a atenção para o fato de que, em nome das evidências, práticas historicamente situadas e comprometidas com sujeitos reais podem ser substituídas por prescrições técnicas que desconsideram o contexto.

Como temos constatado neste estudo, é possível apontar que redes municipais como a de Manaus vêm sendo atravessadas por interpretações hegemônicas da cientificidade, que tendem a privilegiar a linearidade das fases de Ehri em detrimento de uma escuta ativa da

experiência docente e da diversidade dos percursos de aprendizagem. O que deveria ser uma contribuição da ciência para a ampliação de possibilidades do ensino se transforma, muitas vezes, em cerceamento da ação docente, padronizando percursos e normalizando trajetórias.

Nesse processo, desloca-se o eixo da alfabetização: de uma proposta voltada à constituição do sujeito de linguagem, para uma política de correção do sujeito em déficit. O discurso da eficácia, ancorado em dados quantitativos e padrões internacionais, alimenta uma pedagogia da regulação, orientada pelo controle e pela responsabilização docente. A criança que não aprende nos tempos previstos se torna “fracassada”; a/o professora/r, ineficaz. (Souza; Ferreira; Moraes, 2024; Libâneo, 2020). E a alfabetização, que poderia ser um campo de criação, escuta e produção de sentidos, passa a ser reconfigurada como tecnologia de desempenho (Guimarães, 2011).

É nesse ponto que a leitura de Soares e de Freinet se mostram particularmente potentes. Ao reconhecer o valor das evidências sem se render à sua absolutização, Soares propõe uma postura crítica e dialógica diante dos saberes científicos; Freinet, uma postura crítica e dialética. Recusar o apagamento das singularidades, dos contextos e da história não significa rejeitar o conhecimento produzido, seja pelas Ciências da leitura ou por outras, mas sim problematizar sua transposição direta às salas de aula.

Quadro 10 - Limites da Mediação Científica e Implicações Pedagógicas

Aspecto	Mediação Científica (Ehri em uso hegemônico ⁸⁰)	Mediação Pedagógica crítica (Ferreiro, Freinet, Soares)
Objetivo	Eficiência, linearidade, domínio sistemático	Respeito à diversidade e singularidade
Papel do docente	Aplicador de métodos e protocolos	Mediador crítico, atento ao sujeito e contexto
Avaliação	Mensuração quantitativa, padronização	Avaliação formativa, valoriza trajetórias
Risco	Cerceamento da ação docente, biologização da aprendizagem	Potencialização da autonomia e criatividade
Relação com a ciência	Absolutização das evidências e tecnicismo	Diálogo crítico, contextualização do saber científico

Fonte: Elaborado com base em: Soares (2016), Freinet (1973) e EC da Pesquisa (2025).

⁸⁰ É importante destacar que tratamos como uso hegemônico a apropriação que foi feita do estudo de Ehri, uma vez que no contexto original, não ocupavam-se dessa intenção (Ehri, 1992; Snowling, M. J; Hulme, C.; Nation, K., 2022).

Este último quadro sintetiza as tensões entre uma mediação científica que busca objetividade e padronização e uma mediação pedagógica crítica que valoriza o sujeito, o contexto e a diversidade dos percursos de aprendizagem. Na prática, a hegemonia dos modelos científicos pode levar ao cerceamento da ação docente e à normalização das trajetórias escolares, esvaziando a alfabetização de seu potencial transformador. Em contrapartida, uma mediação que dialoga com as singularidades e as experiências dos alunos contribui para uma alfabetização ética, política e emancipatória, como defendem Freinet e Soares e como, em um dado momento, inaugurou Ferreiro.

Dessa forma, a mediação científica, quando desvinculada da mediação pedagógica, pode falhar em sua missão de promover aprendizagens que se preocupam com o significado, com a vida e com a emancipação. Entre a Psicogênese da língua escrita e as Ciências da leitura há um conflito epistemológico evidente; as políticas públicas se apropriam desses conflitos para dar a direção hegemônica de seu interesse. O desafio, portanto, não é optar entre Ferreiro ou Ehri, mas compreender os alcances e limites de cada proposta, recolocando no centro da alfabetização um projeto ético e político comprometido com sujeitos críticos, criadores e emancipados, como defende Freinet, como convoca Soares.

V – POR ENTRE VOZES, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: O TOM, O SOM E A RESSONÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

Porto de lenha
 Tu nunca serás Liverpool
 Com uma cara sardenta
 E olhos azuis
 Um quarto de flauta
 Do Alto Rio Negro
 Pra cada sambista paraquedista
 Que sonha o sucesso
 Sucesso sulista
 Em cada navio
 Em cada cruzeiro
 Em cada cruzeiro
 Das quadrilhas de turistas

Composição: Aldízio Filgueiras / Torrinho.

A canção “Porto de Lenha” introduz esta seção não como ornamento, mas como denúncia: uma denúncia poética, delicada ao tempo que é feroz, da lógica de representação que marca a história cultural de Manaus. A cidade que, na poesia de Filgueiras e Torrinho, sonha ser Liverpool, que se vê pelos olhos do outro, que importa modelos e discursos sem reconhecer a própria voz, nos fala diretamente do campo da alfabetização: por décadas, também esse campo foi atravessado por tentativas de “modernização” que pouco dialogaram com as realidades vividas pelas/os sujeitas/os que ensinam e aprendem aqui.

Como discutido nas seções anteriores, o caminho da alfabetização em Manaus foi sendo desenhado por espelhos importados, por vozes outras que se sobrepunham às suas. Uma cidade que, ao tentar repetir fórmulas de “sucesso sulista”, muitas vezes se viu apartada da possibilidade de construir um percurso próprio, enraizado, situado, como quem é sempre visto como carente, atrasado ou à espera de ser salvo. E por assim ser vista, é alvo das “quadrilhas de turistas”, que trazem esperanças de seus lugares ao ponto de quem está fazendo educação em Manaus, não se reconhecer nesse território e nem vislumbrar dias melhores em sua terra.

Essa lógica de visitação e apagamento se expressa também no modo como os referenciais teóricos da alfabetização foram sendo substituídos, muitas vezes, sem diálogo com as/os professoras/es, com as infâncias, com os contextos da cidade. A cada nova política, a cada novo método promovido como “cientificamente comprovado”, opera-se uma espécie de nova “expedição pedagógica” que, como as quadrilhas de turistas, transita pelo território sem realmente vê-lo. As transições entre os paradigmas foram se dando como trocas de guarda,

marcadas mais pela imposição e pelo modismo do que pelo reconhecimento das práticas locais e dos saberes docentes.

A forma como se manifesta a história local e as suas silenciadas resistências, que colocaram a pesquisa em frente ao método narrativo⁸¹. Diante da dificuldade de reconhecer-se nos espelhos institucionais e normativos, encontramos na narrativa um modo de escutar os sujeitos da prática em sua inteireza, permitindo que falem não só sobre si, mas a partir de si (Ricoeur, 1978). Um método que não impõe moldes, mas se deixa afetar pela palavra do outro; que não busca confirmar hipóteses, mas acolher sentidos.

Compreender o percurso da alfabetização em Manaus exige escutar não apenas os documentos (como propusemos nas seções anteriores), mas escutar as subjetividades que atravessam, tensionam e (re)constroem cotidianamente essa prática, nos gestos, nas memórias e nos sentidos que resistem ao apagamento.

5.1 Manaus é sujeito dessas histórias – A “Manaus, de pele morena, de olhos negros, despida pro rio”⁸²

Paixão Cega

Manaus
o que tenho por ti é mesmo paixão
com todos os desatinos
desalinhos e caprichos de uma paixão.
aborreço teu mormaço desmedido
mas tenho obsessão por teu calor
que não encontro em cidades aprazíveis
menos abrasivas
plantadas a distância do Equador

[...]

Amo e detesto teus ex-igarapés
em sua fase perene de esgoto
a céu aberto
que muito expressam as nossas contingências
amazonenses/manauaras/manauenses
Costumo falar mal de muitas coisas tuas
de teus becos teus guetos tuas ruas
tuas abertas feridas sem remédio

⁸¹ Nesta pesquisa, assumimos o termo “método narrativo” como forma de designar o modo como se deu a escuta, a produção e o texto das falas dos participantes, escolha embasada na ética, na teoria e na política que valoriza o vivido como forma de conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, também apoiamos-nos nos fundamentos da pesquisa biográfico-narrativa, especialmente em sua atenção às trajetórias de vida, aos processos formativos e à construção de sentidos a partir das experiências singulares e coletivas dos sujeitos. Ainda que os termos se encontrem em alguns momentos neste texto, o primeiro (método narrativo) será mais recorrente para marcar o gesto metodológico adotado nesta investigação; já o segundo (pesquisa biográfico-narrativa) será mobilizado sempre que necessário para evidenciar os aportes teóricos que sustentam essa escolha.

⁸² Trecho da canção “Manaus” de Nicolas Júnior.

teu ar faceiro disfarçando o tédio
 e tanta coisa que é demais ruim
 mas não suporto nenhum forasteiro
 se arvorar a falar mal de ti
 fazer fuxico ou qualquer coisa assim
 com o teu nome – é chamar pra briga –
 porque apesar do teu visível despudor
 és minha.

(Carlos Guedelha, 2021)

O Brasil dificilmente existiria para mim, na forma como existe, sem o meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. [...] Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espriar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso. Eu não sou primeiro brasileiro (a não ser legalmente) para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (Freire, 2015, p. 33-34).

Iniciar o gesto inaugural das escutas das narradoras evidenciando Manaus não apenas como pano de fundo, mas como sujeito das histórias implica reconhecer uma memória afetiva e política que envolve a cidade, suas contradições e seus educadores. A constituição docente manauara emerge desse território marcado pelo calor, pelos becos, pelos ex-igarapés, pelos excessos e faltas que Guedelha descreve como “paixão cega”: uma combinação de crítica e pertencimento, de denúncia e amor incondicional. Trata-se de uma cidade de pele morena e de olhos que se desnudam ao rio; uma cidade erguida entre lutas, prisões, silenciamentos e apagamentos.

À luz de Paulo Freire, compreende-se que não é possível entender a atuação educativa em sentido amplo, como ação cidadã e prática transformadora, sem reconhecer o chão que a constitui. A formação docente na cidade é fruto de trajetórias produzidas nas escolas públicas, marcadas por regulamentos, reformas e reinvenções. É nesse entrelaçamento de afetos, lutas e experiências que se busca compreender como professoras e professores alfabetizadores dos Anos Iniciais da rede municipal constroem sentidos sobre a alfabetização diante da transição teórica instaurada pelas políticas públicas recentes, em meio às disputas institucionais e políticas que atravessam o campo. Assim, investiga-se de que modo recepcionam e interpretam tais mudanças e em que medida suas práticas e condições de trabalho são implicadas por esse processo.

5.2 Escutas que se tornam compreensão: o tom, o som e a ressonância da alfabetização em escolas municipais de Manaus, à luz de Paul Ricoeur

Iniciamos, neste ponto da caminhada, o movimento interpretativo das narrativas docentes à luz da simbólica proposta por Paul Ricoeur (1978). Escutar é o gesto inaugural. Esse gesto, não apenas como ato auditivo, é disposição ética para acolher a palavra do outro em sua densidade, ambiguidade e potência. As vozes que compõem este estudo, como descrito anteriormente, emergem de professoras da rede municipal de Manaus, mulheres que ensinam em contextos marcados por múltiplos atravessamentos e que, ao narrar suas experiências com a alfabetização, nos oferecem muito mais do que relatos: oferecem sentidos em estado de elaboração e reelaboração, uma pequena amostra de um contexto maior, porém, de grande relevância.

A escuta que aqui se propõe é aquela que se deixa afetar. Por isso, não busca classificar nem reduzir as falas ao que se pode medir, mas percorrer com elas o caminho que vai do símbolo à compreensão, conforme o itinerário interpretativo de Ricoeur (1978). Ao tratarmos da alfabetização, buscamos não apenas o conteúdo das práticas narradas, mas também o tom com que são ditas, o som que ecoa nelas e delas, as ressonâncias que deixam no gesto e na memória, o modo como vibram para além do que se enuncia: o não dito, a entrelinha, o gesto silencioso que atravessa a palavra. É nesse lugar de escuta sensível que as histórias se tornam pistas, os símbolos se tornam caminhos, e a interpretação se converte em forma de cuidado com o vivido.

Partiremos, portanto, pautados em “O conflito das interpretações: ensaios de Hermenêutica” de Ricoeur (1978), em um itinerário que se revela na obra. Na primeira etapa desse compreender proposto pelo autor, a etapa **fenomenológica** das narrativas, permitimos que cada uma revele seus próprios enigmas. Esta primeira etapa do trabalho interpretativo das narrações confiadas a este estudo corresponde ao proposto por Ricoeur como uma fase singular de acolhimento e compreensão, uma escuta atenta da fala tal como foi proferida, uma compreensão do símbolo pelo símbolo. Esse movimento de leitura do narrado como unidades de sentido também nos convida à identificação de imagens, metáforas e símbolos que emergem com intensidade, fazendo aparecer uma coerência própria. Trata-se de um gesto voltado a acolher aquilo que não pode ser explicado de imediato (Silva, 2019).

Em seguida, trilharemos a via **hermenêutica**, em busca dos sentidos que se insinuam por detrás do literal, sem destruir o símbolo que os sustenta, nos colocando como “elo de decifragem dos sentidos multívocos do texto” (Silva, 2019, p. 17). Ricoeur (1978) destaca que se trata de um libertar do símbolo de uma leitura literal e extrair seu poder filosófico. Assim,

assumimos o lugar de intérpretes diante dos sentidos múltiplos que emergem do texto narrado, lançando-nos no movimento do círculo hermenêutico, que se faz no vaivém entre crer para compreender e compreender para crer (Silva; Ghedin; Both, 2024). Inspirados em Ricoeur (1979), Silva, Ghedin e Both, compreendem que essa etapa exige viver a aura do acontecimento, participando da tensão simbólica que, por sua natureza, se entrega a ultrapassamentos e renascimentos de sentido. Aqui, deixamos de lado as aparências e buscamos o que nelas se oculta, interrogando a essência do vivido. Pensamos junto com o texto que se fez narrado, assumindo um compromisso epistemológico e um lugar de fala frente ao nosso objeto de pesquisa e às experiências que se teceram ao longo do processo, tal como orientam Silva, Ghedin e Both (2024).

Por fim, alcançamos a etapa **filosófica**, uma etapa de autocompreensão, quando, ao interpretar as narrativas, também nos deixamos interpelar por elas, pois compreender, como afirma Ricoeur (1978), é sempre também compreender-se. Isso se reflete, principalmente quando o autor reforça a sentença de Kant “o símbolo dá que pensar” (p. 283) que em suas palavras, o símbolo dá o sentido; e o que ele dá é que pensar, de que pensar. Esse pensar de modo algum é por trás dos símbolos, mas a partir dos símbolos, segundo os símbolos. Uma das convicções do autor é de que a substância dos símbolos é indestrutível e que eles constituem o fundo relevante da fala que habita entre os homens. De acordo com Silva, Ghedin e Both (2024, p. 15) “a etapa filosófica detém a responsabilidade de promover o sentido, formar o sentido, respeitando o enigma original dos símbolos, mas se deixando ensinar por eles no exercício responsável de um pensamento autônomo, ao mesmo tempo ligado ao símbolo e livre”.

Diante da densidade e da continuidade das narrativas produzidas, optamos por não as transcrever integralmente neste estudo. Essa decisão não representa um recorte arbitrário, mas um gesto de escuta atento aos sentidos que se deixaram entrever ao longo do processo. As falas, tal como foram confiadas, serão acolhidas em sua inteireza simbólica, mesmo que apenas fragmentos apareçam no corpo do texto. O itinerário interpretativo proposto por Ricoeur será percorrido a partir de três núcleos temáticos que emergiram do próprio gesto narrativo, em consonância com a pergunta inicial da entrevista, que convidava as participantes a revisitarem sua trajetória, seus desafios, encantos e os movimentos de transição entre referenciais teóricos. Mais do que impor categorias, trata-se aqui de deixar vir à tona o que se mostra vivo e significativo em cada narrativa.

5.3 O tempo do início: o tom de tornar-se alfabetizadora

O início da docência, assim como o início para alfabetizar, costuma ser atravessado por improvisos, espantos e descobertas que escapam aos manuais e às formações formais. Neste tempo de estreia, mais do que técnicas, são os afetos, os silêncios e as tentativas que sustentam o gesto de ensinar a ler e a escrever.

Ao escutar as narrativas das participantes, o que se revela não é apenas a entrada na docência como etapa cronológica, mas o processo simbólico e singular de tornar-se alfabetizadora, sobretudo porque grande parte delas iniciou sua trajetória em turmas de alfabetização, frequentemente rejeitadas pelas professoras mais antigas e destinadas às que estavam ingressando na escola. Entre ausências formativas, desafios institucionais e invenções sensíveis, essas mulheres constroem modos próprios de sustentar a aprendizagem e ver manifestada não só a faceta linguística da alfabetização, mas todas as outras (Soares, 2016).

Nesta subseção, concentramos nas falas que tocam esse tempo de início, buscando interpretá-las em suas camadas: do vivido imediato à compreensão construída. O que segue é, portanto, um exercício de escuta atenta ao tom do início, esse que marca o corpo e a memória de quem ensina e se forma no encontro com o outro (Freinet, 1973).

5.3.1 “Para mim, alfabetizar é como conhecer uma pessoa”: A Professora Ma.

Nossa primeira narrativa é da professora Ma, natural de Careiro-Am. Sua história com a alfabetização nasce de contextos de muitas dificuldades materiais. O trecho que destacamos para esse momento nos evoca a um tempo vivido, de memória e de corporeidade. A alfabetização é descrita na narrativa da professora como encontro, descoberta, escolha e compromisso. Há também um forte apelo à experiência no território (interior, Careiro) como marca de sua formação prática e sensível. A precariedade material é vivida como condição para a criatividade pedagógica. O sentido de “ensinar” não é técnico: é relacional, ético e atravessado por afetos.

A fala da professora se abre com um movimento de retorno à memória: “Eu fui buscar lá né... muito longe” (Professora Ma, 2025). Enquanto fala, a professora esboça um gesto corporal como quem busca entre suas memórias passadas, reforçando que o que está sendo dito não é uma simples lembrança factual, mas algo que requer escavação, rememoração com o corpo e com o afeto. O tempo que atravessa sua trajetória se evidencia quando ela afirma: “Esse ano eu faço 25 anos de professora” (Professora Ma, 2025). Isso instaura um marco de

pertencimento à docência, mas também convoca uma vivência longa, marcada por mudanças e continuidades.

Ela diz: “minha experiência é assim, porque eu não tenho pedagogia, sou formada em História” (Professora Ma, 2025). Aqui, surge a compreensão de uma “falta” no percurso que se fez tradicional da formação, mas imediatamente ela recompõe esse sentido ao afirmar: “mas eu fiz mais o magistério” (Professora Ma, 2025). O “mas” indica esse contraste que, em alguma medida compensa essa prática formativa. Ainda em sua fala, ela menciona o “adicional”, categoria de formação que já não existe com esse nome, revelando camadas históricas da formação docente que se dão nas brechas da política pública.

Após narrar sua trajetória formativa, surge um marco inaugural afetivo: “eu sempre conto essa história” (Professora Ma, 2025), e assim prepara-se para falar da alfabetização. E o que ela conta é que escolheu alfabetizar: ela conta que, durante o adicional, ela ia optar por Matemática, mas optou pela alfabetização. Nesse momento, a sua formação em História é um lembrete de sua graduação superior, apenas. A escolha pela alfabetização surge como uma decisão com marca biográfica: “Então, desde aquela época, que eu gostava e gosto de alfabetizar”. Aqui, a repetição (gostava / gosto) confere continuidade e fidelidade à prática, sugerindo um pertencimento que perdura no tempo.

Ao adentrar à alfabetização, a professora Ma esboça uma fala que é feita também com os olhos. Nesse momento há uma imagem comparativa potente: “a alfabetização para mim, é como se você fosse conhecer uma pessoa” (Professora Ma, 2025). Isso confere à prática da alfabetização o status de um encontro, não de aplicação de técnica. O verbo “conhecer” remete à singularidade do ser alvo da alfabetização, é um gesto que exige tempo, escuta e presença.

A professora Ma então narra sua chegada à docência ainda no Careiro-Am, em um cenário de multiculturalismo e precariedade: “comunidade que era indígena e não indígena”, “não era 1ª série, 2ª série, era multisseriado” (Professora Ma, 2025). A cena se adensa com a descrição dos agrupamentos por idade e da busca ativa pelos alunos: “a gente ia atrás dos alunos” (Professora Ma, 2025), revelando o caráter ativo e comprometido do trabalho docente naquela condição de realidade. Essa busca não é apenas geográfica, mas ética: revela um desejo de incluir, de alcançar.

A professora Ma também recorda aspectos físicos e materiais daquela localidade. Todavia, a ausência de recursos materiais não é narrada como lamento, mas como marca de um fazer criativo: “não tinha mimeógrafo, eram poucos livros... era mais escrito, fazendo material concreto” (Professora Ma, 2025). Há aqui um saber da escassez, um fazer com o pouco, que exige engenho e sensibilidade, fatores presentes no processo criativo.

Ela finaliza com uma comparação:

Meus desafios com a alfabetização era mais lá (no Careiro) do que aqui. E era mais desafio ainda, porque, o que a gente vê hoje, era o que eu via lá, em 2000, porque tinha que fazer assim, colocava um grupinho aqui... é como se fosse agora, ah, aquele menino é pré-silábico e tem outras dificuldades, eu vejo assim, só fazendo uma comparação, porque naquela época a gente tinha que fazer assim, colocava uma atividade diferente para cada grupo, agrupamentos por idade, recebendo a atividade por idade (Professora Ma, 2025).

Isso nos diz que, apesar da carência de recursos materiais, foi lá que os desafios e, talvez, os aprendizados mais significativos aconteceram. Isso aponta para uma centralidade da experiência vivida sobre a estrutura disponível, algo que ela compara com Manaus em muitos aspectos, vendo-se na mesma disposição de realidade, só que agora, com recursos.

Os símbolos que emergem ao narrar sua entrada no campo da alfabetização, mostram que a professora ressignifica sua escolha não como uma simples atribuição burocrática, mas como uma construção subjetiva e afetiva. Sua fala tensiona a lógica formativa centrada na titulação e mostra como o saber docente é tecido na experiência e no enfrentamento concreto da escassez de recursos, como se dá na escolha da alfabetização como identidade profissional, surgido no campo da prática e da escuta da própria vontade, do que se sente realizada em fazer. Isso tensiona a imposição da titulação como critério de reconhecimento, tanto que, ao dar conta de que a História não seria a vanguarda da Pedagogia, reforça que fez o magistério, uma necessidade de validação própria. O modo como ela narra os desafios no interior (Careiro), revelando um saber construído na falta de recurso, na criação de estratégias e na escuta das crianças, interpela discursos que associam o “ensinar a ler” à técnica e à comprovação científica, ascendendo o saber construído na escassez que se confirma mesmo sem conhecer o que conceitualmente poderia teorizá-la. Quando compara Manaus com sua experiência de estreia, o que hoje é nomeado como “pré-silábico” ou “outras dificuldades”, naquela época era vivido sem rótulos, mas com uma elaboração prática, onde a idade da criança era o marco para acompanhamento e progressão.

Compreendendo a narrativa da professora Ma em um plano de reflexão filosófica, podemos pensar a partir dos símbolos e segundo eles, alguns “avisos⁸³” que se anunciam por eles e por meio deles:

⁸³ Ao finalizar “A simbólica do mal interpretada”, Ricoeur (1978) encerra o percurso interpretativo que atravessa as três etapas de sua inteligência dos símbolos com uma série de avisos. Tais avisos podem ser compreendidos à luz do próprio movimento do círculo hermenêutico, característico desta última etapa, que visa alcançar o nível mais profundo do trabalho sobre, com e a partir dos símbolos, reunindo e, ao mesmo tempo, ultrapassando as etapas anteriores, num gesto autoral (Silva, Ghedin, Both, 2024). É justamente nesse espaço dos avisos que esta pesquisa situa sua elaboração autoral: a inserção de referenciais teórico-práticos da Educação e da Pedagogia são mobilizados nesta camada interpretativa. Assim, os avisos acolhem não apenas os sentidos

1) A professora revela-se como sujeito ativo, que se torna alfabetizadora em movimento, não por uma formação previamente dada, mas por sua implicação ética com o fazer e o cuidar. Essa trajetória ecoa a concepção de sujeito em processo, que se deixa marcar por sua subjetividade e pelos marcos temporais de uma realidade social que a atravessa (Ferreiro, 1994; Vygotsky, 2007; Freire, 1996).

2) Há um modo ético de se relacionar com o outro, quando afirma que alfabetizar é como conhecer uma pessoa. Essa concepção humaniza o ato pedagógico, retirando-o da lógica performativa e reposicionando-o como encontro dialógico que se faz mediante o movimento dialético de ação-reflexão-transformação (Giroux, 1997; Freire, 1994).

3) A crítica implícita à ausência de recursos e ao apelo criativo, revela uma política da precariedade, que marca o trabalho docente, mas que, paradoxalmente, também gera saber. Ao comparar sua experiência no interior com a realidade em Manaus, a professora destaca que, na ausência quase total de recursos, o desafio maior não estava nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, mas na necessidade constante de criação e reinvenção pedagógica. Em Manaus, onde os recursos estão mais presentes, os desafios nos modos de aprendizagem se tornam mais visíveis, porém são enfrentados com mais suporte. Tal fala revela uma concepção de docência marcada pela adaptabilidade e pela potência criadora do trabalho pedagógico frente às desigualdades estruturais. Essa diferença de desafios revela o peso da realidade material na constituição do sentido do ensinar e como, diante da escassez, o sujeito se reinscreve como agente ético e criador de sentido (Tardif, 2014; Arroyo, 2013; Ricoeur, 1978).

5.3.2 “Ela disse que me via com potencial para alfabetização. Não sei o que ela viu em mim, mas ela me via”: A Professora Na.

Nossa segunda narrativa é da Professora Na. Sua história de como tornou-se alfabetizadora surge de forma inesperada. Ela conta que, após o magistério, foi trabalhar em uma escola particular, com crianças de 3 anos na Educação Infantil e, durante esse tempo, foi vista pela Orientadora Pedagógica, com potencial para alfabetizar: “não sei o que ela viu em mim” (Professora Na, 2025). Ela nos conta que a orientadora a viu como uma alfabetizadora, como uma descoberta do ser.

A Professora Na também recorda alguns marcos temporais de sua trajetória como alfabetizadora. Esses marcos iniciados na década de 80, passando pelo momento em que é

simbólicos que se desdobram das narrativas, mas também a reflexão crítica que os atravessa, à luz da tradição pedagógica que sustenta este trabalho.

“descoberta” como alfabetizadora e faz o curso de Iracema Meirelles⁸⁴, é narrado pela Professora Ma como um entrelaçamento de orgulho e modéstia:

E eu comecei a alfabetizar as crianças com esse método. Tudo lúdico, pois partia da ludicidade, como é o foco hoje. Partia do som, naquela época, 1980, todas as linhas tinham um som. E ela chegava nessa casinha através de uma história bem bacana, trazendo os seus sons. E realmente as crianças, de escola particular, liam em 3 meses. Em 3 meses a criança estava lendo, assim, carreirinha, era a coisa mais linda do mundo. Então, eu trabalhei isso, a minha vivência era na escola particular. (Professora Na, 2025).

O que essa fala nos conta sobre o modo como a professora Na viveu ser alfabetizadora, é esse entrelaçar de descoberta > curso > atuação. A experiência do mundo que é evocada nesse modo de narrar-se, é de alguém que se prontificou para corresponder aquilo que foi vislumbrado em um primeiro momento e concretizado após. Sua narrativa também nos conta que ela é convidada para atuar como Pedagoga escolar ainda sem a graduação e, já nos anos 2000, o momento em que, impulsionada pela legislação à época, opta por graduar-se em Pedagogia: “então depois que o Fernando Henrique (ex-presidente), colocou uma lei que só poderia estar na sala de aula quem fosse professor formado em nível superior, eu fui para a faculdade” (Professora Na, 2025). O fato de demarcar que se trata de uma experiência em escola particular mostra a preocupação da Professora Na em preparar-se para contar a etapa de sua chegada na rede municipal, que é atravessada tanto pelos marcos políticos de sua formação, quanto com o referencial teórico de alfabetização que encontra ao chegar na rede pública; essa etapa de sua narrativa será tratada mais adiante.

O método fônico da Casinha Feliz, dito pela professora, que além de um método, pode representar uma forma de alfabetizar como uma promessa de sucesso. O reconhecimento institucional sem a ausência de formação, o símbolo da pedagoga que se torna antes de uma graduação formal, no sentido de que o trabalho também é parte do processo formativo, a necessidade de que alguém precisa ver para que, efetivamente, possamos nos ver. As estruturas simbólicas que atravessam a trajetória da Professora Na são de um sujeito em processo e em contato com o mundo do trabalho e das políticas educacionais. Os sentidos sobre ser professora e alfabetizadora estão sendo produzidos nesse dizer por meio do método que lhe assegura uma

⁸⁴O curso Iracema Meireles é também conhecido como “método Casinha Feliz”. De acordo com o site oficial: “O Método Iracema Meireles promove o ensino fônico de maneira contextualizada e lúdica, acolhendo a fala do aluno e respeitando sua individualidade. Neste método as letras aparecem associadas a figuras do nosso universo. Essas figuras lembram letras e sugerem fonemas. São as figuras-fonema. Seu aspecto lúdico cria uma ligação afetiva forte entre alunos e letras, o que torna a aprendizagem muito rápida. Ao contrário dos outros métodos, este não exige esforço de memória porque as figuras-fonema funcionam como uma chave para ajudar na decifração do código da língua escrita”. Disponível em: <https://acasinhafeliz.site/metodo-iracema-meireles/>

prática de sucesso, uma validação profissional que antecede uma validação formal e uma necessidade de ser visto para ver-se.

Compreendendo a narrativa da professora Na em um plano de reflexão filosófica, podemos pensar a partir dos símbolos (segundo eles), os avisos que se anunciam por eles e por meio deles são:

1) A imposição legal do diploma de graduação é um marcador que desloca a experiência docente em favor da certificação. Quando a certificação torna-se critério único de legitimidade, cria-se o risco de desautorizar profissionais experientes, sobretudo mulheres, que historicamente estiveram na base da alfabetização, muitas vezes sem acesso ao ensino superior. Isso escancara a face excludente de certas políticas, que reforçam desigualdades sob o pretexto da profissionalização (Saviani, 2020; Libâneo, 2014).

2) A tensão entre o saber prático e o saber formal que se manifesta no reconhecimento antes da titulação nos diz sobre o modelo de formação que temos. A formação docente no Brasil, ao ser desenhada majoritariamente nos moldes universitários e legalistas, descola-se da realidade concreta de muitas educadoras. Isso gera uma formação por ausência, com ênfase no que “falta”, e não o que se “tem”, desvalorizando a trajetória profissional, tratando o saber prático como algo a ser corrigido, e não como ponto de partida (Pimenta, 2023; Nóvoa, 2017; Tardif, 2014).

3) Sobre o ensinar a ler quando a valorização está na performance. Quando a alfabetização é reduzida à rapidez e à decodificação, perde-se o horizonte ético e político da leitura como prática de liberdade. O professor torna-se executor de métodos e resultados, e não sujeito de uma prática pedagógica situada, crítica e criadora (Freire, 1996; Arroyo, 2017).

5.3.3 “Descobri que era possível eu alfabetizar depois de um grande desafio, uma missão, de alfabetizar a única não alfabetizada da turma”: A Professora Us

A professora Us conta-nos que precisou se tornar alfabetizadora: “a diretora me deu uma missão de alfabetizar uma haitiana, a única não alfabetizada na turma” (Professora Us, 2025). Sobre as características dessa aluna, a professora menciona o “cheiro”, a “falta de higiene”, “a roupa suja”, tudo isso aparece como marcas físicas que geram incômodo, o estranhamento do que é diferente, do que foge ao padrão esperado. Ela também evidencia em sua fala que precisava lidar com as reclamações da turma acerca do mal cheiro que a menina exalava, algo que não tinha ligação com o fato de ser estrangeira, era uma característica dela

mesma. E isso não é julgamento da narradora, mas vivência difícil, em que o outro aparece como um desafio corporal e emocional.

Como estava em uma turma de 3º ano, não era habitual para a professora ter uma criança não alfabetizada nessa etapa de ensino, uma vez que sua experiência com esse ano era conclusiva, um fechamento do trabalho iniciado no 1º e nos 2º anos, por isso, tornou-se missão e um grande desafio.

Pra chegar nela eu usei tudo que eu sabia, todos os métodos que eu sabia, eu fui da silabação, eu fui de letra por letra, eu fui na palavra, tudo. Então, ela para mim foi um grande desafio. Que eu não sabia, eu disse para a diretora: “diretora, eu estou lhe dizendo uma coisa, sinceramente, eu não acredito que eu vou alfabetizar essa menina”. [...] Agora, eu usei tudo. Tudo o que eu sabia de lá... de lá da minha mãe, de lá da minha alfabetização. Eu usei tudo. Eu ia misturando, entendeu? Eu pegava ela a parte, e era difícil por causa do cheiro[...]Mandeí chamar mãe, pai, nada adiantava. Ai eu olhei para ela e pensei: é só eu e tu. (Professora Us, 2025).

Na narrativa da professora, o esforço, a dúvida, a mistura de métodos, as ações fora da sala de aula, nos mostra que ela se envolveu completamente. O momento em que ela compreende que no processo será apenas ela e a criança, é um ponto forte, pois nisso há entrega, laço, responsabilidade assumida entre sujeitos.

A surpresa, tanto para a professora quanto para a gestão da escola, acontece no momento em que a alfabetização da menina se revela. Segundo a narrativa da professora Us, havia um caderno que a aluna guardava com muito zelo, sem permitir que ninguém o visse. Quando finalmente teve acesso, a professora se deparou com páginas cheias de corações, o nome de um colega de turma e a repetição insistente da frase “eu te amo”. Entendeu, então, que precisava levar aquilo à diretora. Ao invés de repreensão, como esperava, recebeu outra reação: “Quando eu cheguei lá, a diretora ficou feliz da vida, que a menina estava alfabetizada” (Professora Us, 2025).

O desafio de ensinar uma criança considerada “fora da curva” da turma, a surpresa diante do seu processo de aprendizagem, e o fato de o afeto ter se convertido em motor da escrita revelam o vivido da professora diante de uma missão que parecia impossível, mas que a mobilizou em sua inteireza, convocando saberes diversos e experiências anteriores.

Professora Us, quando revisita o seu “acontecer” alfabetizadora, lembra da missão que lhe foi confiada. A experiência de ensinar e o desafio do ensinar a qualquer preço, um compromisso assumido imbuído de missão. Embora se veja como alguém incapaz de realizar tamanha tarefa, também se vê como alguém que carrega saberes da mãe, da sua própria alfabetização, misturando tudo: saberes da experiência.

O “cheiro” pode ser interpretado não como atributo individual da menina, mas como um marcador de exclusão social: a questão do corpo que incomoda, da rejeição pelos colegas,

da precariedade que não é só da aluna, mas do contexto de muitas famílias e instituições. Ainda, é possível uma leitura da trajetória da aluna, marcada pela invisibilidade, até que ela se torna visível através do desejo (quando se apaixona) e da linguagem (quando escreve “eu te amo”), uma vez que as características que a destacavam e também a invisibilizavam, eram o forte odor e o fato de não ser alfabetizada.

O próprio episódio do caderno é uma viragem: a linguagem que expressava seu desejo, foi a primeira forma de entrada no mundo da escrita pelas razões de se escrever, pela leitura e escrita que se fazem como características especificamente humanas. O gesto da diretora que reconhece a aprendizagem onde a professora via problema também pode ser lido como uma ruptura, uma forma de ver por outro ângulo, por outras lentes.

O momento mais profundo da interpretação, quando nos perguntamos o que a narrativa da Professora Us nos ensina sobre a condição de ser no mundo, sobre ética, responsabilidade, alteridade, desejo, sofrimento e reconhecimento, os avisos mostram sua força:

1) “alfabetizar alguém” que foi rejeitada por todos e a frase “é só eu e tu”, não revelam apenas um laço pedagógico, é um laço ético e existencial. O esforço da professora, mesmo descrente da possibilidade de cumprir a “missão”, pode ser compreendido como um gesto de responsabilidade com o outro frágil (Freire, 1996; Arroyo, 2013).

2) Convocar os saberes da sua formação e da sua experiência, misturando métodos para alfabetizar, resgatando em suas lembranças o processo de alfabetização pelo qual ela mesma passou, o que aprendeu com sua mãe, revelam a preocupação de alcançar a missão, por meio desses saberes (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017).

3) O episódio do caderno ultrapassa a materialidade da escrita para tocar em algo profundamente humano: o desejo que se inscreve na linguagem. Escrever “eu te amo” repetidamente não era apenas um gesto infantil ou romântico, era, acima de tudo, um modo de entrar no mundo simbólico, de afirmar-se como sujeito capaz de significar (Ricoeur, 1978). Nesse sentido, a alfabetização da menina não se deu apenas por métodos didáticos, mas por um movimento existencial de aproximação com o outro e com a linguagem, como ação significativa que revela um mundo possível (Ricoeur, 1978). O gesto da diretora, ao reconhecer ali o que a professora não via, constitui uma ruptura interpretativa, uma mudança de perspectiva que nos convida a pensar o que é, de fato, aprender. Trata-se de ver o humano onde antes se via odor, de deslocar o olhar para encontrar na linguagem amorosa a evidência mais fundante da aprendizagem: o desejo de comunicar, de ser lida, de existir (Freire, 1996; Pinker, 2008; Costa; Ghedin; Lizard, 2012).

5.3.4 “Aí tu fica assim, qual é o método que eu escolho? É o global, é o misto, é o sintético, é o analítico. Eu vejo assim: qual é o método que você se sente mais seguro?”: A Professora Alfa

A professora Alfa parte de suas reflexões sobre como se tornou alfabetizadora a partir do momento em que ela pensou em desistir da Educação como área de trabalho. Ela narra que, devido à falta de reconhecimento do tamanho do esforço empreendido para estar na sala de aula, uma falta que se revela na ausência de valorização financeira, de valorização das famílias e da Secretaria de Educação, a fez pensar em desistir, ao ponto de buscar graduação em uma área fora da Educação: decidiu ser Engenheira Florestal.

A tensão entre desejo e negação permeava os sentimentos da professora: “fechei o coração para a educação” (Professora Alfa, 2025). Quando já estava próxima de formar-se, pensou consigo mesma mais um pouco e entendeu “não consigo ser engenheira, viver sem pessoas, isolada de tudo... ia ser muito triste” (Professora Alfa, 2025). Entre essa tensão, também sobressai um reconhecimento dela própria acerca de seu trabalho:

Então eu penso que tudo, para você ser professor e gostar do que faz, tem que estar na tua essência. Sabe, você precisa realmente, além da experiência que você adquire ao longo dos anos, você precisa ver isso na essência. É, eu sempre digo, quando eu recebo alguém assim que está iniciando na Pedagogia, eu digo assim: “você vai passar uma chuva na educação ou você realmente vai querer ser um educador?” Então isso aí eu aprendi ao longo dos anos, né? Porque você muda vidas. Se você muda as pessoas, não só muda vidas e pessoas, mas você como profissional, você também recebe uma experiência ao longo dos anos. (Professora Alfa, 2025)

A experiência da “essência”: a profissão como algo que “tem que estar na tua essência” uma inscrição de seu próprio ser no mundo, que escapa à racionalização. Um chamado que, de tão importante e necessário, também é compartilhado com os novos graduandos em Pedagogia que tem contato com a Professora Alfa.

Ela também destaca que, enquanto alfabetizadora, elegeu um método para trabalhar, o método fônico que aprendeu em um curso que fez com a Dra. Cherry, da associação Calebe, Abeka Book⁸⁵. Também destaca que passou um tempo pesquisando, testando métodos, verificando onde um se encaixava melhor que outro, citando o “professor como pesquisador” (Professora Alfa, 2025). Dessa feita, compreendeu que no método fônico estava mais segura:

⁸⁵ Conforme a professora Alfa, a junção dos cursos oferecidos pela Dra. Cherry, em parceria com as escolas cristãs da cidade de Manaus adotantes dos materiais da Abeka book, priorizavam, além da postura do profissional professor, elegiam o método fônico, tal como se ensina em língua inglesa. No site oficial, a Abeka book confirma o método fônico e os materiais didáticos de abordagem cristã, mas não citam a Dra. Cherry. Disponível em: <https://www.abeka.com/?srltid=AfmBOoomNojWSCQtvSZOxgdZ5Rl4QzHrwifh4lvMrm1lneY3qqXKroKC>

Outra questão importante numa sala de aula de alfabetização é a questão da organização, da criança saber o que ela está fazendo, o porquê que ela está fazendo, a significância para ele. Então assim, porque que eu não vou falar o B como o A? Porque existe um processo neurológico que quando ele terminar de ler a palavra, ele não vai entender, então você precisa orientar essa criança, conduzir para que essa alfabetização seja rápida e significativa. É primeiro afetividade, orientação, organização da sala, da orientação dos sons das letras, então existe todo um contexto para você chegar nessa leitura. Quando ele começa a ler, parece simples, mas não, você teve todo um trabalho por trás de tudo isso. Então você se sente segura no método que você escolhe, mas também você precisa ter todo um trabalho por fora, por de trás desse método que você escolhe. Quando você escolhe um método, você vai, claro, se ajustando à necessidade dessa criança. Mas teu método, ele tem que ser tão seguro que ele vai ser o fio, você vai conduzir com teu método naquilo que essa criança necessita. Mas se, por exemplo, o aluno tem dislalia, como é que a gente vai trabalhar? Aí é que entra essa questão do suporte. Que a gente tem na escola, como o fonoaudiólogo, se ele tem problema emocional, entra o psicólogo. Né? Mas aí que se tu misturar muita coisa, tu vai se perder. (Professora Alfa, 2025).

A construção da segurança, é um sentimento que não é dado, ele se constrói na prática, nos erros e nos aprendizados com os outros, como a professora também cita a “aprendizagem por pares” que também aprendeu muito com uma colega de trabalho que também partia do método fônico, mas com uma abordagem diferente. O suporte mencionado pela professora também é uma marca dos limites da atuação pedagógica, que caminha também com o suporte de outros profissionais.

Uma preocupação que permeou a narrativa da professora também diz respeito a “linguagem do amor, que é universal” (Professora Alfa, 2025). Ela parte dessa afirmação para destacar seu trabalho com estudantes imigrantes, que não sabem falar a Língua Portuguesa. Ela narra com entusiasmo os avanços significativos e o que aprendeu com essas vivências, que ultrapassa as palavras e toca o que é mais humano:

Uma coisa que eu aprendi com os imigrantes, é que eu não posso alfabetizar imigrantes sem figuras, sem olhar nos olhos, sem que ele olhe para mim e veja a minha boca, como ela se movimenta, então para trabalhar a alfabetização com um imigrante você também precisa trabalhar o emocional dele. Uma vez eu participei numa roda de conversa, me perguntaram como que eu consegui alfabetizar um imigrante, como foi o primeiro contato sem saber, nem falar o “oi” em português. [...] E, a gente sabe que a linguagem do amor é universal. A do afeto. Você precisa trabalhar uma classe dessa maneira, com afetividade. (Professora Alfa, 2025).

A história da professora é também uma leitura que ela faz do que viveu, com os instrumentos que possui. Entre eles, destacam-se o método como símbolo, pois o método fônico não é apenas uma técnica que a professora narra, mas uma forma de conceber o ensino e o lugar da professora. Ela afirma “o método como fio [...] você se ajusta às dificuldades que aparecem, mas é o método que te conduz” (Professora Alfa, 2025), essa é uma interpretação ativa do papel do método na prática.

A figura da professora Cherry encarna um ideal, um modelo simbólico de como ser professora: na fala, no gesto, na postura, no olhar. Essa referência atua como símbolo formativo, e não só como memória: “a postura, como no curso, como ela se reportava como professora [...] como é a tua imagem para os teus alunos, para os teus alunos se inspirarem, eu lembro que ela ensinava como você se veste, como se reporta às crianças, olhando nos olhos, ao tom da tua voz” (Professora Alfa, 2025). Também é possível destacar a sala de aula como espaço simbólico, como organização, orientação, afeto, onde a alfabetização é construída como um rito mediado por imagens (a boca, o olhar, a imagem como sentido da palavra). Ainda, ao citar o professor como pesquisador, metáfora que ela mesma usa, marca uma identidade profissional interpretada por ela. Ela não diz que é só uma professora, mas alguém que testa, analisa, pesa, ajusta, dando um sentido simbólico ao ofício.

Muitos avisos se anunciam na fala da professora:

1) A ausência de reconhecimento é o que faz a narradora “fechar o coração para a educação”. Sua volta à educação não acontece por uma mudança nas condições externas de reconhecimento, mas por um reconhecimento interno do sentido relacional e afetivo da docência. Ao se reencontrar com o desejo de estar com pessoas, de cuidar, de ensinar, ela retoma o trabalho como escolha significativa, e não como mera função. O reconhecimento, conforme argumenta Pimenta e Ghedin (2006), se dá no processo de reflexão na ação, onde o professor interpreta sua prática e se reinscreve como sujeito. Nesse sentido, o reconhecimento não se limita ao institucional, mas se constrói na relação com os outros e consigo mesmo, na tessitura da experiência.

2) A linguagem e o corpo se mostram no trabalho com imigrantes, onde a alfabetização é como ato encarnado no olhar, na boca, no gesto, no afeto. Isso nos permite pensar a alfabetização como experiência antropológica do humano, a linguagem como mediação do mundo, uma alfabetização que não é só os sons, mas os silêncios, o corpo, a história. Essa é uma visão do alfabetizador como aquele que acolhe a alteridade (Ricoeur, 1978; Freire, 1996).

3) O professor como pesquisador está sempre diante do novo, e isso implica uma ética da responsabilidade diante do outro que chega, o humano como ser em devir. Embora a professora afirme se sentir segura no método fônico, o que poderia ser lido, à primeira vista, como uma adesão tecnicista, no entanto, sua narrativa revela que o método funciona como um fio condutor, e não como camisa de força: ele é sustentação, mas não sufoca a escuta do outro. Essa segurança metodológica não exclui o movimento de reinvenção cotidiana. Pelo contrário, ao afirmar que adapta sua prática “à necessidade da criança” e que “aprendeu com os pares”,

ela revela uma postura profundamente reflexiva, aquela que reconhece o professor-pesquisador, implicado com o cotidiano e comprometido com a ética da alteridade (Vasconcellos, 2021).

Portanto, o método, quando apropriado criticamente, pode ser espaço de responsabilidade pedagógica, e não de neutralização da escuta: não rejeita o método, mas o lê criticamente; atua a partir dele, mas não se submete a ele cegamente; reconstrói o método na prática, a partir das necessidades do aluno. Seu uso, nessa narrativa, articula técnica, afeto e discernimento, o que o torna uma mediação, um apontar de caminho e não um destino final (Pimenta; Ghedin, 2006; Ghedin; Franco, 2011).

5.3.5 “Para alfabetizar eu acho que a gente não precisa ter pressa, porque é pra gente poder ter uma qualidade daquilo que a gente está passando para o nosso aluno, porque se eu tiver pressa, eu não vou atingir a maioria”: A Professora Beti.

Professora Beti inicia sua narrativa de como se tornou alfabetizadora partindo daquilo que não possuía. Ela nos conta que, formada em Técnica de Edificações, trabalhando como desenhista na área da construção civil e fazendo graduação em Geologia, vê sua vida “virar” após a morte de sua mãe. Por conta desse período, ela afasta-se do trabalho na área de edificações e se volta, por 20 anos, aos cuidados do lar e dos filhos. Após os filhos adentrarem à faculdade, ela repensa o seu lugar e acredita que pode fazer mais: “Depois que meus filhos cresceram, eu pedi a Deus que me mostrasse o que fazer, uma forma de eu servir no mundo, eu queria ajudar. Eu acredito que ele me mostrou a Pedagogia...me deu até vontade de chorar, porque foi Ele que me mostrou esse caminho” (Professora Beti, 2025). Essa experiência existencial fundante, de uma busca por um chamado, uma busca de sentido para a própria vida, são marcas que atravessam o narrado pela professora. Essa busca por sentido tem um ponto culminante na Pedagogia e, após, na sua chegada à sala de aula:

Então já foi difícil para mim. Mas pelo que eu vejo, pelo que eu sinto, eu não fui uma professora que se fechou para aquilo. Eu peguei o desafio, né? E aí eu disse “eu vou fazer o que eu tenho que fazer”. Então eu vou começar como eu sei. E eu comecei com o método tradicional mesmo. E a medida que eu fui, vendo as necessidades da minha sala, eu fui me renovando. Fui fazendo inovações na minha vida. Pesquisas, busquei muita pesquisa de como eu trabalhar. [...]Mas os outros eu fazia muito alfabeto móvel, escrita no quadro, eu fazia as linhas no quadro “do meu caderno”, eu dizia para eles que o quadro era meu caderno e que o caderno deles era aquele. Então eu escrevia e ensinava dentro daquela margem. Eu sempre gostei de trabalhar, assim, muito minuciosamente, eu não tinha pressa. Para alfabetizar eu acho que a gente não precisa ter pressa, porque é pra gente poder ter uma qualidade daquilo que a gente está passando pro nosso aluno, porque se eu tiver pressa, eu não vou atingir a maioria. (Professora Beti, 2025).

O modo como a Professora Beti constrói o mundo da alfabetização se revela na linguagem simbólica da pesquisa, no fazer inovações, no quadro que é o “seu caderno”, num modo de evidenciar como pensa esse processo. Ela ainda afirma que iniciou com o método tradicional, como um suporte para começar, porém, ao deparar-se com as necessidades reais de suas crianças, buscou inovações, uma transição do tradicional para o crítico:

Então eu comecei a formar cantinhos. Tinha o “cantinho” da leitura, tinha o “cantinho” de onde se colocavam as sílabas, o “cantinho” do alfabeto móvel. Então colocava vários joguinhos. Enquanto eles se interessavam pela leitura, que era a leitura de imagens, porque eles viam as imagens, então eu fazia com que eles fizessem aquela leitura de imagens para os coleguinhas, então eu abria a roda, eu sempre gostei muito de abrir roda: roda de conversa, roda de leitura. Então isso tudo eu fui aprendendo a partir também das formações que eu tinha, na época e com a busca do meu conhecimento. Sabe, eu não me conformava, com aquilo, eu tinha que alfabetizar. Eu sempre fui aquela professora assim, que para mim, o desafio era grande, mas tinha hora que eu dizia assim: “que eu faço, meu Deus, o que que eu faço?”. Porque tinha aquela criança que eu não conseguia atingir. E com certeza eles saiu de lá de uma forma que eu ainda não fiquei satisfeita, mas fez um progresso. Então assim, eram esses enfrentamentos que a gente tem com essas crianças. (Professora Beti, 2025).

As imagens que aparecem com força simbólica são as que evocam sua horizontalidade na prática pedagógica parte da sua formação de cantinhos, de rodas, das leituras de imagens, da não conformação diante das dificuldades. A professora nos narra o seu vivido como experiência que se construiu na prática, no transicionar do que sabia de início para o conhecimento que se construiu na pesquisa, nas formações que recebia e na sua busca pessoal comprometida com a mudança que gostaria de ver-se materializada.

A interpretação desse vivido se dá na compreensão que emerge das ações e decisões da professora Beti. As visões de alfabetização que vêm à tona, mesmo que não sejam nomeadas: “Eu não me conformava [...] eu tinha que alfabetizar. Minha mãe foi analfabeta, eu presenciei as incertezas e as vergonhas que ela passava... e isso me emociona muito, eu não quero que minhas crianças passem por isso”. Esse “impulso” revela um compromisso ético-profissional, que pode ser interpretado como resistência à lógica da homogeneização e da indiferença, assim como pode presenciar em seu vivido.

Para a professora, a possibilidade de não “atingir” algum aluno era uma marca que a impulsionava a buscar por respostas, principalmente diante das incertezas e vergonhas que poderiam estar diante de seus alunos no futuro. “Enquanto eles viam imagens, eu fazia com que eles fizessem a leitura para os coleguinhas”: aqui, a professora evidencia uma concepção de leitura como linguagem e como compartilhamento, um ser no mundo que se faz-refaz pela linguagem.

Há um trecho narrado pela professora que também emerge como um sentido que ela atribui à sua formação, assim como também atribui para lidar com o fracasso e com a potência do aprender: é um trecho que ela se enxerga como mãe:

Eu sempre me vi muito mãezona. Eu falo para os pais na reunião, que eu trato os filhos deles como se fossem meus filhos, eu os amo, porque se eu brigo, se eu chamo a atenção, é porque eu quero que eles sejam meninos bons. Porque eu não acredito que a gente tenha que ser todo tempo bonzinho, a gente precisa ser rígido também, como somos com nossos filhos. O trabalho de humanizar também é esse. (Professora Beti, 2025).

A figura materna aqui evocada trata-se do espelho pelo qual a professora se vê refletida, um conceito de “mãezona” que é carregado de sentido, tanto geral quanto pela forma como ela mesma se vê na figura materna: no cuidado, na atenção às crianças, no desejo de vê-los habitar um futuro diferente. Quando a professora convoca que o trabalho de humanizar também passa pelo “trauma”, parte de sua própria experiência como condutora de seres que serão no mundo, que serão sociedade, que serão gente do mundo.

Isso também ecoa como uma resistência aos moldes desumanizantes que se instauraram na escolarização: ao vê-los como filhos, ela avança do tradicional para a crítica, onde seus alunos não serão sujeitos-alvo de um currículo, mas de sujeitos-ativos, que pensam e podem “transgredir” da lógica homogeneizante que se apresenta. Esse traço é especialmente mais forte quando ela afirma:

É ensinar é muito bom. O que mais me motiva na alfabetização, é assim, o que me anima muito saber, é que eu estou fazendo algo para a sociedade do amanhã. Então, o que me motiva mais, é saber que eles vão fazer algo diferente lá na frente. Então toda vez que eu tô dando aula para eles, e percebo a mudança da vida dessas crianças, delas saírem de uma vida que elas vivem, despertar algo delas, que elas vão ver diferente do que elas veem hoje aqui. Eu sempre digo isso para eles. Pra que eles possam sair desse lado, desse ambiente que eles vivem, porque o ambiente que eles vivem, não é ainda um ambiente ideal para eles. Eu quero que eles vejam o mundo lá fora como é bom, como é buscar. Então o que me motiva é isso, é saber que eu estou fazendo com que essa criança aprenda, que dê motivo para ela subir na vida, transformar sua realidade. Exemplo, eu consegui motivar um aluno a aprender o próprio nome por causa da assinatura da identidade, que ele ia tirar; uma forma de garantir um direito que é dele. Eu sempre vou buscando o que é mais significativo para ele. (Professora Beti, 2025).

Na sua narrativa, desvelam-se sentidos que atravessam a prática, como o compromisso com esse ser do amanhã, com a afetividade que se manifesta no cuidado e na atenção, no desejo de transformação que projeta um futuro melhor, capaz de romper com uma realidade dada e imposta, assim como sua própria autoria docente, que se manifesta na busca incessante por responder aos desafios que se apresentam.

Os avisos que se inscrevem em sua narrativa também atravessam o seu emocional: transcendem a sua atuação como profissional da educação, mas como um ser ético de compromisso com o mundo.

1) “Ensinar é muito bom [...] o que me motiva é saber que estou fazendo algo para a sociedade do amanhã” nos fala de um horizonte de esperança e transformação social, que pode ser lido à luz de um esperar de concepção de humano (Freire, 1994; 1992).

2) “Eu via o que era pra aquela criança”, essa escuta singular pode ser vista como um gesto ético que reconhece o outro como sujeito, não como déficit, um ser de subjetividades, não de objetividades (Piaget; Vygotsky; Wallon, apud Taille; Oliveira; Dantas, 2019; Arroyo, 2013).

3) “O que me motivava era que eles iam ver diferente do que veem hoje”, uma aposta no devir, no ser em transformação, que se aproxima de uma ontologia esperançosa, que não se ancora na esperança utópica, mas na possibilidade real de romper com uma lógica hegemônica (Freire, 1996; Saviani, 2020; 1999; Chauí, 2021).

5.3.6 “E foi assim que eu fui, com a cara e a coragem [...] Eu me vi alfabetizadora com essa prática do jornal”: A Professora Zação

A professora Zação inicia sua narrativa lembrando que sua atuação como professora inicia exatamente quando assume o concurso público no cargo de magistério. Antes, trabalhava em escola como auxiliar de biblioteca, um concurso que assumiu assim que chegou em Manaus, vinda de Parintins. Ela recorda que em 1999, quando foi lotada em escola, ficou surpresa que, ao chegar lá, já sairia para uma sala, sem uma preparação prévia:

Passei no concurso, né? Aí só fizeram dizer: “olha, a tua escola é essa”[...] Dizer que eu fiz algum curso, eu não fiz. Eu até perguntei da moça que me atendeu na lotação: “Como vou para a sala de aula, se eu nunca trabalhei com criança?”. Ela disse: “Professora, é assim mesmo. Vai com a cara e a coragem”. E foi assim que eu fui, com a cara e a coragem, porque realmente eu não sabia. (Professora Zação, 2025).

Conforme a Professora Zação vai narrando sua história do começo, há um olhar de reflexividade, uma tentativa de atribuir sentido à experiência, ao tempo, ao fazer docente. A alfabetizadora relembra com compreensão, busca justificar escolhas, entender resultados. É o momento em que a experiência se torna linguagem reflexiva, momento em que recorda suas dificuldades e como foi apoiada na superação dos obstáculos que se apresentavam:

Era uma turma com quase 40 alunos. Não consegui assim, como se diz assim, controlar a turma porque era difícil. Os meninos eram super agitados, mas eu contei com o apoio da pedagoga, que me ajudou bastante. Por incrível que pareça, acho que pouco mais de 1 mês, eu já conseguia controlar a turma, já conseguia trabalhar e dar

a aula. Como eu não tinha assim essa experiência, qualquer coisa que a pedagoga chegasse e falasse para eu aplicar com eles, eu fazia. Por exemplo, eu usava muito jornal. Eles já conheciam o alfabeto, tinha muitas crianças que já sabiam ler palavras e frases, tinha até criança que já sabia produzir texto. O que que eu fazia: Pegava jornal, pedia para eles fazerem pesquisa de palavras. Aí eles recortavam, eu pegava, todinhas as palavrinhas e colocava no quadro. Copiava palavra por palavra no quadro. Daí com aquelas palavras, eu já ia formar frases. Formava várias frases e depois junto com eles formava textos. Entendeu? Foi isso que eu trabalhei durante vários anos e deu certo. Final do ano, os meninos já estavam lendo, praticamente todos lendo, formando textos, sabendo escrever. Eu me vi alfabetizadora com essa prática do jornal. (Professora Zaçaõ, 2025).

O impacto da entrada na profissão docente, seguido do espanto e da sensação de desamparo, a forma como se entrega à prática e o método que constrói no improviso revelam o mundo vivido da professora sem mediação conceitual ou teórica. O que se apresenta em sua expressão mais direta é a dificuldade que se impõe, atravessada por uma coragem quase resignada. Seus afetos e percepções emergem dessa força silenciosa com que acolhe o desafio. Quando avança para narrar como se vê atualmente, evidencia como a ela atribuiu sentido ao que viveu; a linguagem que usa mostra essa construção de sentido, quando diante dos resultados do final do ano:

Ah! deu certo”, e eu continuei, porque, para mim, acho que o que importa é a criança, avançar. Agora que eu tenho mais experiência e eu vejo que para a gente trabalhar muito com a criança, tem que ter o lúdico. É a interação da criança ali, todo mundo junto. [...] Eu acho muito importante isso, trabalhar o lúdico, porque, através do lúdico, dessa interação, desse pegar o joguinho ali, eles conseguem construir seu próprio conhecimento. (Professora Zaçaõ, 2025).

Agora, ela se reconhece como alfabetizadora por meio da prática e sua narrativa apresenta acréscimos conceituais e teóricos. Ainda, a professora atribui valor a sua experiência e reflete sobre os recursos pedagógicos: o jornal não sai de cena, ele é aprimorado com os novos conhecimentos. Percebemos um movimento para além do relato, mas uma interpretação que reconstrói e dá sentido. Ao fazer esse movimento, a professora também compara os antigos tempos com os novos tempos:

Muitas vezes que a gente vai pedir ajuda dos pais eles não gostam, ficam com raiva, acham que a gente está de marcação com o filho. Aí a gente vai deixando, porque já fica com medo da reação dos pais, isso não acontecia antes. Eu acho que foi, mais ou menos assim de 2010 para cá, que mudaram esses pais, eles querem jogar toda a responsabilidade para a escola e se o filho não aprende, acham que a culpa é da professora. Antes não era assim não. Parece que antes tinha mais, a interação família-escola era maior. Sabe, os pais eram mais participativos, mais compreensivos e hoje parece que só... Olha, gente, eu lembro que teve uma vez na escola que a gente queria fazer para o Dia das Crianças, né, fazer uma lembrancinha, então a escola com a diretora conseguiu levar as mães para junto com a gente construir um brinquedo para os filhos. Bem legal mesmo. Hoje em dia a gente vai fazer isso? Não vai, não consegue. (Professora Zaçaõ, 2025).

A experiência que se torna uma janela para pensar o mundo fala agora de questões mais universais. A professora se vê no imbricado momento de ausência familiar de seus alunos,

sentida no início dos anos 2010, um recorte de quase uma década para antes e para depois desde a sua entrada em uma sala de aula.

A professora Zação avança para itinerários sensíveis para a docência em tempos atuais e seus avisos são circunscritos:

1) A condição de docência hoje é atravessada por uma compreensão que a sociedade vem construindo sobre o fazer da escola, sentida pela professora (Ghedin; Almeida; Leite, 2008).

2) A ética do cuidado, mesmo em tempos de um abandono velado, onde a professora pensa, reflete, constrói e reconstrói sua prática, um trabalho que muitas vezes é solitário, tanto para a professora, quanto para seus alunos (Arroyo, 2017).

3) A concepção de infância, de aprendizado e de sociedade está sendo tensionada: “Hoje em dia a gente vai fazer isso? Não vai, não consegue”, nos fala do impossível em termos éticos, temporais, sociais, de um luto por uma escola que já foi possível e agora não é mais. A fala da professora também levanta questões sobre o limite da escola, do ensinar, do aprender e as fragilidades que são atribuídas à criança como sujeito e à escola como instituição e como espaço de aprendizagem (Libâneo, 2012; Saviani, 2020; Charlot et. al., 2021).

5.4 O tempo da transição: o som da alfabetização entre as vozes que se multiplicam

Nesta seção de escuta das narrativas, há a revelação de um tempo atravessado por diferentes concepções de alfabetização, num movimento que não se dá por substituição, mas por sobreposição, tensão e convivência de vozes. O som que se ouve parte de e para muitas direções. As professoras não acessaram os referenciais teóricos de maneira sistemática ou formal, mas são por eles atravessadas em suas práticas, em suas buscas, em suas formações e em suas reconstruções cotidianas do ensinar.

O som da alfabetização, aqui, ganha contornos múltiplos: há ecos do que foi aprendido na formação inicial, ressonâncias das exigências políticas e institucionais, e sussurros de práticas construídas na experiência. Neste tempo de transição, em que o “velho” não cessa e o “novo” ainda não se institui plenamente (ainda que esteja em Resolução), as vozes que compõem a alfabetização se multiplicam e se misturam. E é neste entrelugar que o processo interpretativo busca compreender os sentidos que emergem, como expressões de uma práxis tensionada entre referenciais impostos pelas políticas de alfabetização e os saberes produzidos na experiência docente.

5.4.1 Com a palavra, a Professora Ma: “Eu sou uma cientista da aprendizagem”

A professora Ma, ao narrar o momento da mudança dos referenciais teóricos (de Emília Ferreiro para Linea Ehri), rememora o que fazia à época do PNAIC, uma memória que remete principalmente pela forma de avaliar os estudantes:

Quando ele chega para o primeiro ano, nessa época, eu lembro que tinha pais que falavam que eu só passava desenho, mas eu passava uma semana toda passando o desenho que era para eu poder avaliar através do desenho, que a gente chama de não-verbal, texto não verbal, então eu já fazia essa avaliação, aí depois pegava esse desenho e traduzia nessas hipóteses, para eu ver em qual etapa ele estava. Eu dizia “vamos desenhar uma casa, são duas sílabas”. Até hoje eu faço isso, eu já fazia esse diagnóstico. Após o diagnóstico, eu ficava observando e acompanhando, eu observava se ele tá escrevendo do jeito da hipótese e já vinha com uma intervenção. (Professora Ma, 2025).

Essa memória que toma corpo e se inscreve no jeito de avaliar, reforçam um olhar pela criança pela técnica e para além da técnica, através da intervenção. A riqueza de detalhes nas suas memórias é descrita como recentes, uma vez que ela afirma ainda reproduzir esse processo de avaliação diagnóstica. Além disso, a professora também retrata muitas cenas do seu vivido naquele tempo como os agrupamentos após o diagnóstico das crianças, e a transição surge na sua fala de forma espontânea:

Tudo isso era na época do PNAIC. Eu faço uma comparação com o tempo do PNAIC e esse agora, da ciência da leitura. Mas eu vejo muita coisa parecida. Quando essa nova política começou, nós fizemos formações. As formações mandavam a gente acessar a plataforma, acessar o “SORA”⁸⁶, acessar o “Tempo de Aprender”. Teve várias formações na DDPM. Antes de ir para as formações eu acessava. Antes, eu lembro que teve aquele a gente fazia na internet. E aí eu fazia tudinho. Eu fiz toda aquela formação lá dentro do AVAMEC. Na minha cabeça, não mudou muito coisa, mas assim, na parte de prática, por exemplo, fazer esse planejamento para mim, ficou mais fácil do que o anterior, pois esse no Excel é mais prático e não exige muito detalhamento. Na didática, no meio da minha sala, não mudou o que eu fazia. [...] Antes da secretaria chegar com isso, eu já estava estudando. [...] Cada sala tem um cartaz das fases e eu apresento na primeira reunião com os pais. Eu mostro onde eles estão e onde precisam chegar. Então, eu vou avisando bimestre por bimestre onde a criança tá. (Professora Ma, 2025).

As marcas do cotidiano escolar e as diretrizes institucionais começam a emergir, algo que é contraste entre o que “chega” e o que a professora já inscreveu através de sua busca que

⁸⁶ O Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (Sora) é uma plataforma digital do Ministério da Educação, lançada em 2021, destinada a apoiar a formação e a prática pedagógica de professores alfabetizadores. Integrado às diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Sora disponibiliza materiais didáticos, orientações metodológicas, videoaulas, sequências de ensino e instrumentos de avaliação alinhados ao modelo científico de alfabetização adotado pelo MEC, com ênfase em habilidades fonológicas, consciência fonêmica e princípios da ciência da leitura. Trata-se de uma iniciativa que busca orientar a prática docente conforme referenciais oficiais, contribuindo para a implementação de políticas de alfabetização baseadas em evidências. Cf.: BRASIL. Ministério da Educação. Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (Sora). Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/sora>

se antecipou ao momento. Ao comparar as duas políticas ela enxerga mudanças no seu fazer enquanto professora por duas lentes: a da professora que precisa preencher a documentação pedagógica e a professora que atua na sala de aula. Na continuação da sua fala ela destaca que “a SEMED manda um teste diagnóstico para você fazer, pra saber como é que tá a criança, mas eu faço o meu, muito antes deles”, uma antecipação ante à normativa que é produzida pelo ofício, não pela ordenança.

A professora também marca uma autoatribuição que é identitária. Em muitos momentos da sua narrativa ela registra que estuda, que pesquisa e que o complemento para todos esses estudos se deu na especialização em neuropsicopedagogia que está realizando. Essa autoatribuição também se manifesta quando, diante do saber que acolhe, sente a necessidade de compartilhá-lo, seguido de um sentimento que é silenciado:

Eu acho que através das formações eu tive apoio para entender essa política. Eu tive as informações, acesso a sites. Eu pesquisava, me antecipava, me inteirava, mas sinto que na escola não tenho espaço para falar sobre isso. [...]. Talvez lá na escola onde eu comecei eu tivesse. Eu sempre conto que nossa escola é pequena e poderia estar em tudo quanto é jornal por causa das práticas que poderiam ser feitas, mas eu não tenho abertura. Tentei tanto que hoje eu fico só na minha sala aqui. Eu pesquisava, fazia na sala, mandava foto e parecia que eu era barrada. Então, guardo só pra mim. Se as pessoas estudassem elas saberiam que não começou com a política, que já tem estudos anteriores. As pessoas precisam estudar isso, precisam ter saber, que quando vem as leis elas já são alguma coisa que começou antes. (Professora Ma, 2025)

Antes de ser explicado, esses sentidos são vividos. Os traços da sua experiência, dos seus estudos e dos modos como recepcionou a transição de referenciais se manifestam na fala:

O que eu entendo é que a gente precisa estudar. Eu acho que a minha felicidade não é o trabalho, a minha felicidade é isso que eu escolhi, o porque senão eu estava lá na História, fazendo outras coisas.[...] o curso que eu faço de especialização é de Neuropsicopedagogia, então, quando alguém fala alguma coisa, já estudei. Quando alguém falar, qualquer coisa sobre o desenvolvimento da criança, eu já estudei. Ela é baseada para a aprendizagem. Eu sou uma cientista da aprendizagem. A minha turma que eu acompanhei por três anos está no quarto ano e todos sabem ler. Todos leem e escreve. (Professora Ma, 2025).

A justaposição de duas políticas públicas PNAIC (Emilia Ferreiro) e Ciências da Leitura é descrito pela professora não como se os visse como ruptura, mas como continuidade com diferenças operacionais, pois na sua prática, não mudou; ela destaca principalmente a questão da documentação pedagógica. A forma como ela reconstrói essa percepção de transição se dá de dentro para fora: os conceitos que a PNA trouxe através de seus cursos, citados pela professora, são convergentes com os estudos que ela já realizava sobre o assunto. Em sua narrativa fica marcado que, quando a “lei” se apresenta, ela já vem com uma bagagem que lhe antecedeu. Todavia, a comparação que a professora faz entre as duas e chega à conclusão de

que são similares, reforça que a professora conhece sobre as ciências da leitura por outras lentes, que não são as lentes das diretrizes.

A tensão entre o saber vivido e o saber oficializado se manifesta quando ela diz que já fazia diagnóstico e intervenção antes da política institucional mandar, mas não é ouvida. O saber da professora é anterior, mas não é reconhecido institucionalmente. Há aqui uma crítica implícita às políticas que chegam como novidade, quando na verdade formalizam práticas já existentes, e muitas vezes, o exercício de executá-las verticalmente gera o impedimento de se vislumbrar a teoria que habita na política: como acontecera com ela, o sentimento de ser barrada e precisar guardar para si tudo que já conhece e que poderia ser socializado, guardando só para si.

Isso pode ser interpretado como o movimento de alguém que, diante da negação do coletivo, recolhe-se para proteger o que acredita. É um ato de resistência silenciosa, afinal, antes de manifestar-se como política, já era um conhecimento adquirido por ela. Quando ela diz “Eu sou uma cientista da aprendizagem”, não é metáfora: ela reivindica lugar de produtora de saber. Essa autodefinição é como uma resposta ativa à tentativa de apagamento dentro da unidade escolar.

Os sentidos mais profundos de sua docência emergem como a escolha como gesto existencial, a afirmação de si como cientista da aprendizagem, a crítica ao epistemicídio, a ética da escuta e do cuidado. Diante disso, os avisos que se anunciam:

1) Reconfiguração da identidade docente: “A minha felicidade não é o trabalho, a minha felicidade é isso que eu escolhi”. A ruptura com a noção do trabalho como obrigação é manifestada no trabalho ressignificado como escolha ética e como modo de ser no mundo (Freire, 1996; Tardif, 2014).

2) Crítica epistêmica ao saber institucionalizado: “Se as pessoas estudassem, saberiam que não começou com a política”. Ela aponta a limitação de um modelo de conhecimento que ignora o saber acumulado das práticas docentes, que movem buscas e ampliação do repertório de conhecimento. Isso é como um gesto filosófico de justiça epistêmica, a valorização do saber do chão da escola como saber legítimo, que não se aprisiona nos mandamentos políticos e institucionais (Hargreaves, 2002).

3) “Eu sou uma cientista da aprendizagem”: Esse é um movimento filosófico de reposicionamento, recusando-se a ser tratada como mera executora, e se assume como produtora de conhecimento, ancorada na experiência, na escuta e no estudo. O sentido da docência transcende a política pública e se torna afirmação de um modo de existência pedagógica (Pimenta, 2023).

5.4.2 A voz da Professora Na: “eu trabalho o fônico, mas não abro mão de começar com o texto”

Narrar a sua posição ante as mudanças nas políticas de alfabetização, é para a Professora Na, como um árbitro entre prescrição e autoria: ela “faz como está posto”, mas interpreta e reescreve na prática, no conflito entre norma e liberdade, e o gesto ético de permanecer no ofício com sentido, buscando a autoria de sua práxis. Ela lembra, sente, compara. Há uma memória corporal do fazer lúdico, do esforço em produzir, do reconhecimento no ato de planejar:

Com o Pacto, teve muita coisa interessante. Eu fiz. Era obrigado a fazer, mas você ia assim, meio que na marra, mas depois você começava a se interessar, porque era uma coisa muito lúdica, que eu estava habituada a trabalhar lá, na década de 80. Só que assim, te dava trabalho para produzir o lúdico, não era muito fácil. Mas a gente resgatou muita coisa do que eu tinha aprendido na década de 80 com o Pacto, menos a questão fonética. Tanto é que eu trago o texto, ainda uso o texto porque para mim é uma forma boa de trabalhar o gênero textual, que a criança precisa conhecer. Como a gente fez isso aqui, o planejamento aliado ao PNAIC, era trabalhoso como é esse novo, já aliado a PNA. Tinha que fazer, tinha que escrever, tinha que dizer, era até um pouco mais trabalhoso do que o novo. Mas nos deixava, assim, com uma abertura. eu sentia que eu tinha um pouco mais de liberdade, mesmo que tivesse que colocar as capacidades. Eu escrevia o meu procedimento, eu falava o meu recurso, como eu iria avaliar. Ele me dava uma abertura, me sentia autora do meu trabalho. (Professora Na, 2025).

No tom da retomada da década de 1980 como lugar de sentido: o corpo que “produzia o lúdico”, mesmo com esforço, encontra agora um eco no PNAIC. Esse “resgate” não é só pedagógico; é um gesto de memória encarnada. Na tensão entre obrigatoriedade e pertencimento: ela vai “na marra”, mas encontra prazer. O fenômeno vivido se expressa nesse vir-a-ser: o estranhamento inicial que se transforma em apropriação sensível.

Na relação com a linguagem e o planejamento, sente esvair a impressão do seu rosto no documento, isso é uma vivência de autoria, de liberdade relativa, que marca a experiência do ensinar como criação. Ela também resgata a abordagem da alfabetização por duas vertentes distintas, reconhecendo que o PNAIC não invocava ou estabelecia o método fonético, mas convocava o texto; trazendo a centralidade do texto como forma de entrada no mundo da leitura, sem negar a técnica, mas reconfigurando-a enquanto mantém o uso do texto aliado ao método fonético.

Então eu trabalho poema, parlenda, quadrinha, adivinha, todos esses gêneros possíveis, e partir dali, eu puxo a letra, eu puxo som, puxo a sílaba a palavra. Mas eu trago o gênero, para ele aprender qual é esse gênero, as características desse gênero. Visando sempre o SAEB. A minha visão é com o SAEB. A minha visão, os termos que eu uso aqui é pensando nas provas que eles posteriormente vão responder na vida. Agora, esse novo, vem engessado. Você tem que fazer isso como está posto, e é isso.

Quanto ao método fônico, não vejo como uma introdução arbitrária, ele não disse que você tem que alfabetizar com o fônico. Priorizem o fônico. Ele é muito bom, realmente, desde a década de 80 eu sei que ele é bom. Eu trabalhava lá. É bom mesmo, eu trabalho aqui, mas não abro mão de começar com o texto. Lá diz que tem que começar com a letra, com a palavra, eu começo com o texto, eu apresento o texto. Eu mostro o texto, mostro o autor, como foi o processo criativo da construção do texto. (Professora Na, 2025).

A manutenção do uso do texto também tem sussurro de futuro na fala da professora. Ao citar o SAEB e as provas que seus alunos encontrarão na vida, demonstra a autoria que é atravessada pelas diretrizes educacionais, a busca de uma habitação entre esses dois polos: o caminho que a escola oferece e as trilhas futuras, onde só o que foi aprendido na escola pode garantir segurança.

Há um deslocamento da experiência para a compreensão do lugar que ela ocupa na teia das políticas e dos discursos educacionais. Assim, adentramos no movimento interpretativo, pois a professora não só conta o que viveu, mas reinterpreta seu fazer à luz dos discursos que circulam, das políticas públicas, dos currículos, da linguagem institucional.

No tensionamento entre política pública e prática, se situa dentro de um campo de forças (SAEB, PNAIC, PNA) e interpreta sua prática à luz dessas exigências, não apenas resistindo, mas lendo essas políticas e selecionando o que pode ser aproveitado na sua prática, embora reconheça o engessamento que se manifesta na documentação pedagógica.

Na interpretação do método fônico, reconhece sua validade na sua própria história, mas também enuncia seus limites, dada a abstração que faz dos tempos em que seu trabalho era atravessado por outra política de alfabetização, uma ação interpretativa, na “costura” entre política, experiência e autonomia, ainda que seja relativa, pois o que a incomoda de fato é a impossibilidade de impregnar mais de si no planejamento: “naquela época, eu sentia uma certa liberdade, não aquela que se tem na escola privada, que não importa como eu transito nos conteúdos, o que importa é chegar no final e entregar a criança lendo. Essa flexibilidade, não temos”.

Podemos evidenciar a professora emergindo como uma intérprete crítica de sua prática, não apenas como executora, mas alguém que lê, adequa, negocia. Consegue ver possibilidades onde existe verticalidade, mas reúne meios para encontrar-se:

Eu não discordo que tenham os Pilares de Alfabetização, as fases de aquisição que para mim é a mesma coisa que as hipóteses, só muda a nomenclatura, eu enxergo semelhanças...são pensadores que chegam ao mesmo denominador, por outros caminhos, cada um na sua ciência. No princípio eu fiquei “meu Deus, como que faz”, mas depois que você senta e analisa, são iguais, não mudou. O que mais me atrapalha é a falta de liberdade no currículo (Professora Na, 2025).

A Professora Na não entra em detalhes sobre como traduzia as hipóteses da psicogênese no método fônico, mas ao deparar-se com as fases de aquisição das Ciências da leitura, reconhece semelhanças, até mesmo uma igualdade. O fato de dizer que “nada mudou” é a percepção de que, ao incentivar o método fônico, a diretriz formalizou o que ela já realizava na prática. Sua indignação reside no currículo e na ausência de liberdade de pensá-lo consoante suas experiências. A escolha do verbo “engessar” não é acidental. Não se diz apenas que está “regulado”, “padronizado”, diz “engessado”, e isso nos remete ao corpo imobilizado, ferido, temporariamente impedido de movimento.

A simbólica filosófica se evidencia quando podemos pensar a professora como sujeito ético, alguém que age no mundo com liberdade situada, que tensiona estruturas sem rompê-las, e que afirma o sentido do humano na educação:

1) Na defesa do texto como entrada no mundo: o texto, o autor e o processo criativo dizem sobre a centralidade da linguagem como mediação humanizadora. A professora não apenas ensina tal qual o método conceitua (letra-som-sílaba-palavra), ela introduz o aluno no mundo da cultura letrada por meio do texto (Soares, 2016; 2020).

2) Um sujeito que percebe a limitação de sua ação: ela ainda está ali, ela ainda ensina, mas seus gestos são agora controlados por uma estrutura externa, imposta. A dor da imobilização, embora simbólica, não é apenas uma crítica ao currículo, mas um lamento ético, pois a autora de antes (que escrevia o procedimento, o recurso, a avaliação) agora se vê como expectadora de um roteiro alheio (Arroyo, 2013; Charlot, 2020).

3) Mesmo quando as diretrizes impõem seus moldes, o sujeito ainda pode transgredir: simbolizando, resistindo, reinterpretando. Quando diz: “Você tem que fazer isso como está posto [...] Eu discordo de como está essa organização. É o professor que está na sala de aula, é ele que sabe o ritmo da turma, é ele que está percebendo que aquele conteúdo não dá para aquele momento”, a professora não rompe violentamente com o que está posto, mas opera algo riquíssimo, reintroduzindo o humano dentro da estrutura, um agir ético em meio à normatividade. A professora interpreta a política, humaniza o protocolo, e inscreve sua voz mesmo quando o currículo imposto tenta silenciá-la (Freire, 1981; Cury, 1986; M. Silva, 1999).

5.4.3 Escutemos a Professora Us: “Eu não me prendia a saber das hipóteses ou das fases. Também não estou dizendo que não sejam importantes”

Ao narrar a transição, acompanhamos a professora entre o compromisso com o real dos seus alunos e a dificuldade de se ver nas teorias e nas formas escolares institucionalizadas da

alfabetização. É a vida que fala, mesmo quando a linguagem falta ou não dá conta. O modo como ela acessa a memória prática da alfabetização, não por conceitos, mas por fazeres encarnados mostra como ela vive a alfabetização: como ação situada, não como teoria, mas como resposta ao que se apresenta.

Eu te juro que não trabalhei nada disso aqui. Eu me lembro que eu fazia, mas não seguia. A alfabetização para mim, quando eu pego uma turma de 1º e 2º ano, meu compromisso é alfabetizar. Eu falava para a diretora “eu não vou me amarrar” e fazia o que a turma precisava. Eu não me prendia a saber das hipóteses ou das fases. Também não estou dizendo que não sejam importantes. Mas para mim, ou sabe ler, ou não sabe. (Professora Us, 2025).

O sentimento de não pertencimento ao discurso da fase ou da hipótese mostra que a experiência dela não se vê reconhecida na linguagem teórica. Há também a potência ética do gesto vivido: a professora como alguém que habita o tempo da sala de aula, não o tempo da prescrição. O uso metafórico de “não se amarrar”, também diz muito sobre como a professora vê a alfabetização descolada de técnicas ou teorias: ou sabe ler, ou não sabe. Dessa forma, faz traduções da teoria para a prática, mesmo sem aderir a elas. Ao dizer que respeita as fases, mas que sua régua é “sabe ou não sabe ler”, reinterpreta o campo da alfabetização com base na sua lógica própria de compreensão, como confirma em outra fala: “se não conhece letras, me dedico a ensinar as letras. Se já conhece letras, mas ainda não sabe sílabas, me dedico a ensinar as sílabas e assim vai”.

Quando diante do seu planejamento, que é o documento pedagógico que mais expressa para a professora a transição teórica, a professora compara apenas nos aspectos estruturais: a anterior, embora não compreendesse, fazia sozinha, encontrava sentido; a atual, precisa de auxílio.

E eu tenho dificuldade de entender esse planejamento, com essa forma de alfabetizar e de expressar a alfabetização dessa teoria, porque ainda eu não consigo ver ela na minha prática e na necessidade dos meus alunos. Desde que mudou, eu conto com a ajuda das colegas, porque, não vale para mim, mostrar uma documentação bonita que não diz o que eu faço na sala. Mas devagarzinho eu vou entendendo. Para dizer em que fase eles estão, eu conto com ajuda, porque pra mim não clareou ainda como fazer. Quando eu recebo uma turma, eu me preocupo em entender em que momento da leitura e da escrita eles estão, ou a maioria, e começo a intervenção. Se for preciso usar um material que seja de uma série anterior a deles, eu uso. Eu me preocupo de, no final, entregá-los lendo. Eu só sei que ele sabe ou não sabe ler e trabalho para que quem não sabe alcance e quem sabe melhore ainda mais. (Professora Us, 2025).

Mergulhada em uma alfabetização que ainda não é vista como campo teórico, o contato com essa linguagem ainda não se traduziu em compreensão incorporada à prática da professora. Isso revela um momento de tensão entre os sentidos que vêm de fora (teóricos, prescritos) e os que ela mesma constrói na experiência viva da sala de aula.

A compreensão, enfim, não se dá isoladamente, mas por meio de outros, tentando compreender a si própria: na prática, no próprio lugar na docência. E essa compreensão passa pela mediação de outras vozes e “devagarzinho vai entendendo”. Essa escuta é o que vai progressivamente reconfigurando seus próprios sentidos sobre alfabetizar nas lentes das diretrizes, algo que ela busca entender.

A recusa da documentação pedagógica como representação da prática, mostra que ela percebe uma disjunção entre o discurso oficial e o que vive efetivamente, não recusando a linguagem pedagógica por completo, mas questionando seu valor quando ela não se vincula ao vivido. A professora expressa um referencial de verdade que se ancora no visível da aprendizagem, não no abstrato da teoria: “sabe ler, ou não sabe”. Uma interpretação do mundo, da docência e do que é alfabetizar pode estar velada nesse afirmar.

A narrativa da professora evidencia escolhas que revelam alguém que institui sentido a partir de sua ação, mesmo em meio à tensão com os modelos impostos, mantendo eticidade sobre o propósito de ensinar a ler, a escrever, a alfabetizar:

1) A professora afirma uma ética da responsabilidade. Ela não segue fases ou protocolos, mas responde a uma exigência do outro que aprende, agindo em nome do cuidado, da escuta, da transformação (Freire, 1996; Arroyo, 2017).

2) A recusa à “documentação bonita” é uma crítica ao simulacro institucional, onde o fazer real se perde em papel; isso é uma denúncia existencial e política e “não vale para mim” é um grito de sua subjetividade (Arroyo, 2013; Cury, 1986; M. Silva, 1999).

3) O gesto de adaptar o material, de atender ao que “eles precisam”, mostra que age mesmo diante da dúvida, e que sua prática é movida por convicção ética, não por adesão (Pimenta; Ghedin, 2006).

5.4.4 Quando a Professora Alfa toma a palavra: “eu quero me sentir segura”

A professora Alfa tem uma compreensão da transição que parte de uma ausência, uma lacuna que ela vislumbra na formação inicial; porém, ela não abre mão do solo teórico de alfabetização que construiu para pisar. Sentir-se segura no que faz permeia sua narrativa. Ela reconhece que mesmo conhecendo o método fônico, o contato com os pilares de alfabetização que estão no currículo da secretaria e que bebem no processo da consciência fonológica, foi de estranhamento. Porém, com uma análise mais reflexiva, compreende sua prática nos pilares, mesmo sem os ter conhecido conceitualmente antes.

Quando a Secretaria mudou a forma de avaliar a progressão da alfabetização das minhas crianças, eu percebi que era muito parecido. Então, pra mim, o pré-silábico

vai ser sempre aquele que faz a garatuja, e o silábico, é aquele que reconhece as letras então, eu não me preendi muito a esse contexto. Na minha cabeça, são nomenclaturas. Pré-silábico é o Pré-alfabético, o silábico é o parcial e por aí vai. Eu quero me sentir segura no meu fazer, se alguém me corrigir, eu me proponho a entender diferente. Mesmo quando eu aprendi o método fônico, eu não tive acesso a esses pilares. O desafio é o professor se encontrar nessa referência, é como se a gente fizesse sem dar um nome. Quando a Secretaria trouxe, eu já fiquei mais atenta. Eu vejo também que não existe esse preparo nas universidades. Se eu pedir para um acadêmico de Pedagogia montar uma aula de alfabetização, ele não sabe nem por onde começar. Como ele é preparado? Então, eu vejo que a secretaria quando traz isso, quer suprir essa lacuna da própria universidade.

Assim, a professora compartilha a forma como se relaciona com as mudanças propostas, partindo de seu próprio entendimento e segurança. O reconhecimento do seu modo de operar com as categorias e daquilo que faz sentido para ela na prática é o condutor de sua compreensão sobre as teorias. Ainda, quando cita a graduação, tem uma percepção sentida, um juízo que parte da vivência em campo e da constatação das lacunas na formação docente, que ela interpreta como causa das políticas que chegam até a escola.

A equivalência que ela faz entre categorias (“pré-silábico é pré-alfabético”) e sua recusa de se prender a “novos nomes” expressam um esforço de manter um saber que já tem sentido para ela, seu solo seguro. Há um gesto interpretativo que preserva o que lhe é significativo, mesmo diante das mudanças terminológicas ou curriculares: prioriza estar segura naquilo que conhece, até ser confrontada com a “correção”, a qual se disponibiliza a acolher. Esse gesto também se revela quando percebe que os pilares da alfabetização associados ao método fônico não eram de seu conhecimento, e o seu encontro com eles se deu antes de nomear, ou seja, encontrar-se em uma referência é dar sentido a ela a partir de si, não apenas recebê-la como algo pronto.

Em um outro momento da narrativa, a Professora Alfa destaca que a lacuna que, de acordo com ela, a Secretaria evidencia, encontra resistência no chão da escola, principalmente pela falta de valorização:

Quando o método fônico veio pela Secretaria, eu não me assustei. Eu conheço professores que não conheciam e nem se permitem conhecer, preferem ficar no tradicional, no “B com A”. Aí, ele chega no 3º ano e não sabe ler, não sabe interpretar. A neurociência explica os processos, as etapas na cabecinha da criança, que parece ser bobo, mas não é, esse “B com A” atrapalha esse processo. Mas eu vejo que a permanência do professor nessas práticas, em não aceitar esse conhecimento pela secretaria, é também pela não valorização. (Professora Alfa, 2025).

Há uma crítica interpretativa sobre a resistência docente, a qual também atribui sentido: essa resistência é também pela não valorização, ou seja, ela não julga, interpreta a partir de si, como no início de sua narrativa e do coração que se fechou um tempo para a Educação. Ao mesmo tempo, faz um balanço de sua carreira:

Eu tô me aposentando e me preocupo com quem vem, com quem passa no concurso e é selecionado. Tem muita gente que pensa que escola pública é lugar de trabalhar de qualquer jeito, mas não é. Se você tiver consciência que seu trabalho vai refletir na vida de uma outra pessoa, que vai ser tua referência, isso é reconhecido. Além disso, pra ser professor tem que ser criativo. Pra ser professor, tem que gostar de pesquisar. Eu quero sempre saber o que está de novo na educação, e mesmo próximo de me aposentar, eu quero ainda entregar o melhor que eu puder. (Professora Alfa, 2025)

Suas expressões revelam a experiência de realização, de afeto e de sentido atribuído à profissão. É a vivência pessoal no encontro com o outro e com o próprio lugar que ela construiu como professora. E esse balanço é como um pilar para a crítica à formação inicial e à resistência docente. Estas são situadas dentro de uma estrutura mais ampla de descaso e desvalorização do trabalho do professor, o que denuncia as contradições políticas e éticas que marcam a profissão.

Suas reflexões são potentes, porque tratam da condição humana em sua tensão com o sistema que a forma e a limita, particularmente, na docência:

1) Escola pública não é lugar de trabalhar de qualquer maneira. Isso é uma denúncia ético-política posicionada contra a lógica que tenta desacreditar a escola pública, reafirmando-a como um lugar de compromisso com o outro, um chamado da alteridade, pois o outro que será afetado por minha prática exige de mim uma postura ética, não um desamor (Freire, 1996; Libâneo, 2012; Chauí, 2021).

2) Ensinar exige pesquisa, reconhecimento e valorização. A profissão de professor tem exigências que a marcam e a diferenciam de muitas outras. Esse reconhecimento do impacto do trabalho docente em outro ser humano remete a uma ética da presença e da responsabilidade (Freire, 1996; Ghedin, 2006; Charlot et. al, 2021).

3) As diretrizes que chegam podem mostrar caminhos, mas não podem te definir. O que te sustenta e te dá segurança é parte da tua busca e da tua entrega. Essa compreensão parte de uma criticidade que precisa estar arraigado à práxis (Pimenta; Ghedin, 2006; Ghedin; Almeida; Leite, 2008).

5.4.5 É a professora Beti quem fala: “a criança precisa aprender com prazer e o brincar é parte disso”.

Na narrativa da professora Beti, observa-se inicialmente a descrição de sua experiência durante a pandemia da COVID-19⁸⁷. A professora expõe sua experiência diante da mudança nos instrumentos de avaliação da alfabetização, sentindo-se perdida e confusa. Em seu relato, afirma que não se reconhecia no modelo de classificação imposto, que exigia identificar a criança como estando em fase “pré-alfabética”, “parcial” ou “consolidada”. Seu depoimento evidencia um desconforto ético em atribuir à criança uma condição que não correspondia, de fato, ao seu processo de aprendizagem, sobretudo quando se tratava da leitura de palavras isoladas, como “casa”, que poderiam ter sido apenas memorizadas.

Quando veio a pandemia que começou essa outra fase. Eu fiquei assim, muito perdida porque eu não deixei de trabalhar da forma em que eu trabalhava. Porque eu gostava muito de trabalhar essa questão em que a criança precisa refletir mesmo é essa situação da escrita, de aprender as letras, de aprender a ler. Então, assim, eu achei um terror. Porque, o que queriam, queriam que a gente dissesse as crianças que estão no pré-alfabético, parcial e consolidada. Consolidada “elas” diziam que era a criança que já leu uma palavra tipo “casa”. Mas só que eu ficava comigo: “Poxa, consolidado... eu vou colocar aqui que essa criança já é consolidada...que ela já sabe ler e escrever a palavra CASA... Mas... é... quem disse a criança que ela lê essa palavra? Ela pode ter visto, pode ter decorado essa palavra em algum canto e dizer para mim que é a palavra CASA”. Então eu ia estar colocando ali uma criança que poderia até mesmo estar ainda no pré-silábico. Então era uma forma de eu avaliar a criança de tal maneira que eu não estava me sentindo bem, de avaliar a criança dessa forma. Já avaliação que era pré-silábica, silábica-alfabética, alfabético que ela ia passando pelas hipóteses, ela ia construindo, e eu ia trabalhando com ela, para ela aprender de forma que fosse tudo muito significativo para ela. Então, o que que acontece, ela ia refletindo a partir do que ela estava aprendendo. (Professora Beti, 2025).

A professora Beti relata sua experiência durante a pandemia, quando foi solicitada a aplicar uma nova forma de avaliação da alfabetização, baseada nas fases “pré-alfabético”, “parcial” e “consolidado”. Descreve sentimento de perda, confusão e desconforto ético diante dessa imposição, explicando que, antes, sua prática valorizava a reflexão da criança sobre a escrita. Ressalta que a nova forma de avaliar era “um terror”, porque não correspondia ao que ela via na prática da aprendizagem. Declara que até os dias atuais sente dificuldade em compreender essa mudança abrupta.

Inclusive, eu fui eu fui uma professora que eu tive muita dificuldade em fazer essa, essa avaliação. Na hora de colocar na fase, se era parcial, se era consolidado, eu tinha muita dificuldade. Já no Pré-silábico, no silábico-alfabético eu compreendia, porque a gente vai vendo mesmo, enquanto com essa outra não, não dá para você ver, não dá para você entender bem em que fase ela tá, se realmente ela está na parcial, se ela está na consolidada. Isso me deixou muito confusa e também não entendi o porquê de uma mudança tão rápida, porque a gente estava fazendo àquela e de repente mudou para essa outra, muito rapidamente, sem a gente compreender. E aí a gente foi tentando

⁸⁷ A COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, provocou uma pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, desencadeando no Brasil profundas transformações sanitárias, sociais e educacionais, incluindo: o fechamento de escolas, adoção do ensino remoto emergencial e reorganização das políticas públicas de educação. Ministério da Saúde. *Saúde Brasil 2020–2021: análise da pandemia de COVID-19*. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

entender, tentando entender, e nada. E até hoje, sabe? Para mim, eu tenho dificuldade. (Professora Beti, 2025)

A narrativa da professora evidencia um desencontro entre o referencial teórico prescrito pelas políticas e o modo como a alfabetização se apresenta no plano da experiência concreta. Em seu relato, torna-se visível como as hipóteses psicogenéticas descritas por Ferreiro permanecem reconhecíveis na prática cotidiana (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) porque emergem como movimentos observáveis da criança diante da escrita, inscritos no gesto, no traço, na tentativa e no erro. Trata-se de um saber que se deixa ver e que se confirma na materialidade da ação, possibilitando à professora interpretar o percurso da criança com certa segurança. Já as fases propostas por Ehri, ao contrário, não se oferecem à percepção de modo imediato: configuram-se como categorias que não se deixam reconhecer no fenômeno vivido, produzindo, como ela mesma narra, dúvida, confusão e a sensação de que algo escapa ao olhar profissional.

A hermenêutica da sua fala revela, portanto, o choque entre dois regimes de inteligibilidade: de um lado, um modelo que nasce da observação direta do sujeito em processo de construção da escrita; de outro, um modelo que demanda um tipo de leitura psicológica que não se manifesta claramente nas situações pedagógicas do cotidiano. Nesse entrechoque, a professora inscreve seu estranhamento frente à mudança abrupta de referencial, que não ofereceu tempo nem condições para compreender a lógica da nova matriz teórica, fazendo com que a experiência permaneça em aberto, tensionada entre um saber que se mostra e um saber que não se deixa ver.

Enquanto reflete sobre a mudança, inclui no seu relato sobre a formação do PNAIC. Ao rememorar sua participação, a professora afirma ter descoberto, de modo renovado, o sentido do aprendizado infantil. Sua narrativa valoriza a atuação criativa das formadoras, que souberam aproximar o processo de alfabetização do universo lúdico da criança, sustentando que “o mundo dela é o brincar”. Destaca ainda a adesão massiva dos docentes, mesmo em formações aos sábados, o que revela o entusiasmo coletivo diante de uma pedagogia significativa.

As formações do PNAIC me fizeram enxergar, realmente o que era o aprendizado de uma criança. Porque eu sempre tive essa ideia, porque, onde fiz o Ensino superior, trabalhava o construtivismo. Então o PNAIC foi uma formação, não sei para outros, para as outras alunas, mas as professoras que fizeram PNAIC com a gente, foram, assim, muito criativas, de muita excelência. Elas trouxeram muitas ideias criativas, do mundo de uma criança mesmo, que é o mundo do brincar. Elas guiavam mesmo a forma de alfabetizar, no mundo de uma criança, que é o brincar. Porque, eu sempre acreditei nessa ideia de brincar, de algo ser significativo pra criança, o brincar e o aprender, porque o mundo dela é o brincar. E isso torna mais suave para ela, mais feliz, mais prazeroso. A criança lá, aprende com prazer, brincando. A formação do PNAIC era dia de sábado, para você ver, dia de sábado, e tinha um montão de gente, como dava gente, de professor, as salas eram lotadas. Os professores com vontade de

aprender essa forma diferente e prazerosa de ensinar. Até pra gente era um prazer aprender a ensinar dessa forma. (Professora Beti, 2025).

A professora relata sua experiência com as formações do PNAIC, afirmando que essas formações lhe abriram os olhos para o que significa o aprendizado da criança. Ressalta que as professoras formadoras eram criativas e excelentes, trazendo práticas baseadas no brincar como forma de alfabetização, expressa forte conexão com a ideia, não por adesão de concordância de que a criança aprende com prazer, de forma significativa, no mundo do brincar, mas como compreensão de que essa ideia se conecta com o que acredita.

Também lembra que as formações eram lotadas, mesmo em dias de sábado, sinalizando o engajamento docente como algo que trazia uma resposta a uma lacuna que se apresentava. Inclusive, faz uma comparação com a aula expositiva tradicional em nível superior, que ela considera entediante, mesmo que o adulto estivesse ali por escolha, mostrando contraste entre formação tradicional e formação que traz significância.

Observa-se que a fala revela a tensão entre a política educacional e a prática pedagógica. O que se mostra nas entrelinhas é uma crítica à padronização que ignora a construção reflexiva da criança, bem como um sentimento de desamparo diante da mudança abrupta, sem explicações ou diálogo com os docentes. Ao mesmo tempo, emerge uma resistência: mesmo submetida ao novo protocolo, a professora insiste em afirmar a importância de práticas significativas, como a atenção aos sons das sílabas e à reflexão ativa das crianças sobre a escrita. O que se entrelaça na sua narrativa é a valorização da docência como prática criativa e comunitária.

O PNAIC, diferente da formação dessa “nova forma de avaliar”, aparece com mais destaque, como espaço de afirmação de uma identidade pedagógica comprometida com o prazer de aprender, em contraste com a formação bancária, criticada por meio da comparação com a experiência universitária. O silêncio revelador, ao relacionar a classificação de um aluno nas fases por meio da desconfiança, sugere que formações que se ocuparam de instruir os professores sobre o novo referencial adotado pela secretaria, não deixaram marcas constitutivas, ao contrário daquelas que respeitaram a infância e a criatividade.

Se, de um lado, o relato da pandemia revela a resistência ética diante da técnica padronizadora, de outro, a lembrança do PNAIC resgata a esperança pedagógica sustentada no brincar e na comunidade, anunciando que a docência se constitui entre a dor da imposição e a potência criativa da prática, fazendo emergir símbolos que avisam sobre os riscos e as possibilidades da alfabetização no Brasil contemporâneo:

1) A resistência ética, que indica a defesa do aprender como experiência singular e não como mera adequação a tabelas, assim como a crise da técnica, quando a racionalização da avaliação se torna um “terror” que distancia a docência de seu sentido. A fala, nesse nível, adverte que toda política que se descola da realidade da sala de aula impõe sofrimento e ameaça a dignidade do processo de alfabetização (Pimenta; Ghedin, 2006; Ghedin; Almeida; Leite, 2008; Zeichner, 2017; Camargo, 2021).

2) O brincar como linguagem da infância, que anuncia o aprendizado como experiência de prazer e de vida, que ganha significância a partir da mediação sensível da professora, que enxerga no próprio universo infantil um modo de ser e aprender (Moreira; Ghedin, 2012; Piaget; Vygotsky; Wallon, apud Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

3) O desejo coletivo de aprender e ensinar se fortalece em encontros formativos significativos. Em contraposição, a lembrança da aula expositiva e cansativa remete ao símbolo da opressão formativa, cuja advertência é a morte da criatividade e da vitalidade da aprendizagem, tanto aos docentes, quanto às crianças (Freire, 1996; Ghedin, 2012; Arroyo, 2013).

5.4.6 Professora Zação diz de si: “Eu faço o que é possível para que eles avancem, não me amarro a isso”.

A Professora Zação tem poucos registros em sua memória sobre a transição, lembrando do que era antes e de como está agora pautado no Planejamento e no Diário de classe. A percepção da professora quando rememora esses documentos, é sobre a perda de autonomia e o empobrecimento da experiência alfabetizadora, marcada por uma sensação de expropriação do seu “modo de fazer”, pois não se vê nesse processo atual. Há um estranhamento do presente e um afeto melancólico em relação ao passado, que aparece como mais fértil, mais sensível ao processo real das crianças: “A gente escrevia no planejamento exatamente o que ia fazer, hoje já chega pronto, amarrado. Antes eu registrava o texto, a palavra, a separação de sílabas, o processo de alfabetização era descrito e era isso que a gente registrava”. Esse registro do fazer, principalmente o planejamento, que emergia da ação concreta e da escuta da turma é contrastado com o presente que “já chega pronto”, “é amarrado”, marcado por prescrições que automatizam a prática e esvaziam a experiência. Acrescentando a isso, ela manifesta indignação: “Hoje em dia é tanta coisa que jogam para a gente fazer, que não dá nem pra se preocupar com isso, em alfabetizar”.

Durante a narrativa, a Professora Zação rememora que, embora não tenha participado do PNAIC e nem teve contato direto com Ferreiro, a prática dela foi se transformando: “eu não consegui fazer o PNAIC, então eu não tive muito contato com Ferreiro e nem com a política em si. Eu lembro de registrar as hipóteses no meu diário, mas não lembro como eu fazia. Eu já me apropriei desse novo, das fases de aquisição”. Ou seja, houve apropriação por outras vias, talvez institucionais, talvez pelas colegas, talvez pela cultura escolar. Ela própria revela que já se apropriou desse novo:

Hoje mesmo, eu pego um texto, ouço como eles estão. Eu considero pré-alfabético aquele que ainda não consegue identificar uma letra, um número... já alfabético parcial, aquele que já consegue ler uma sílaba, é assim que penso. Pensando agora, eu vejo que eles são parecidos. Mas, eu vejo assim, para o aluno estar na alfabética completa, pra mim, ele já tinha que ler frases e pequenos textos, e eu vejo que a gente tem que marcar como completo um aluno que só lê palavras. Eu nunca li sobre quem pensou nessas coisas, não aprofundi. Só fui fazendo conforme me mandavam. Esses pilares de alfabetização aqui no planejamento, eu marco no aleatório. Eu não me preocupo com isso. Eu faço o que é possível para que eles avancem, não me amarro a isso. (Professora Zação, 2025).

Na sua fala, descreve com bastante fluência os níveis: pré-alfabético, alfabético parcial, alfabético completo. Percebe-se uma travessia interpretativa feita pela via da práxis, e não pela via da teoria: “Eu nunca li sobre quem pensou nessas coisas, não aprofundi”. O fato de “fazer porque mandaram” parece indicar, à primeira vista, uma ausência de reflexão, o que contradiz uma ideia central da práxis: agir com consciência crítica (Pimenta; Ghedin, 2006). No entanto, se compreendemos que a ação humana é ambígua, e que o sentido da ação nem sempre está claro nem para o próprio sujeito que age, ela pode dizer que fez porque mandaram, mas há outras camadas de sentido em sua ação, que podem ser interpretadas.

Como vemos na narrativa, ela se apropria da nova nomenclatura, mas reconfigura o seu uso a partir do que ouve e observa das crianças. Ela reivindica uma forma de ensinar mais centrada nas crianças e na realidade escolar, o que mostra um agir com intenção, mesmo sem a mediação da teoria.

A sua narrativa também evidencia uma denúncia, uma crítica, quando ela questiona o sentido das novas exigências. Se a “gente tem que marcar como completo um aluno que só lê palavras”, qual o sentido do trabalho que realizamos? Há nessa frase um juízo sobre o que deveria ser a leitura completa, sinalizando um conflito silencioso com os novos critérios. A tensão entre a apropriação técnica e a resistência ética se manifesta quando a professora interpreta o que vive, ainda que por outras linguagens que não sejam as acadêmicas. Ainda, ela faz uma reflexão sobre a formação continuada que é oferecida pela Secretaria, imbricada nesse momento:

A gente sai para fazer formações de alfabetização, quase nada importa ou acrescenta. Para mim, o dinheiro que se gasta com essas formações poderia ser investido na contratação de uma outra professora, que pudesse fazer esse trabalho de alfabetizar porque, aqui no 3º ano, enquanto eu tento ensinar o que é importante para o 3º ano, ela poderia sair com os não alfabetizados e fazer esse trabalho. Seria bom para eles e para os outros. Preparar um ambiente bem alfabetizador, com vários jogos, que as crianças pudessem chegar e interagir com a alfabetização. É difícil fazer esse trabalho paralelo. Lá atrás, lá em 96, eu tinha 40 alunos e conseguia alfabetizar. A minha preocupação era alfabetizar. Agora, eu tenho menos alunos e não consigo.[...]. Nessa época, não tinha essas formações, hoje é tanta formação para nada. Esses dias eu tive que ir para uma formação. Chegando lá, era para assistir um vídeo sobre autistas, fizemos uma discussão e para quê? Não muda a minha realidade e nem me ajuda com o aluno autista que tem outras necessidades. Para mim, a formação não me acrescenta. O que eu preciso de fato, não me acrescenta. Exemplo, lá em 96 de certa forma a pedagoga fez uma formação comigo, ela me ajudou naquela dificuldade. Hoje, não tem mais isso.

Nessa altura da narrativa, emerge com força a crítica à lógica da formação continuada e à ausência de investimento humano real nas escolas. Ela formula isso com uma clareza política: “Para mim, o dinheiro que se gasta com essas formações poderia ser investido na contratação de uma outra professora [...] Seria bom para eles e para os outros”. Essa formulação não é apenas pragmática, pois está fazendo uma proposição que revela sua concepção de justiça educacional: não é justo que o mesmo sujeito dê conta do 3º ano e da alfabetização dos não alfabetizados.

A ruptura reflexiva com a estrutura vigente, onde a professora se mostra sensível ao sofrimento das crianças e das colegas, questionando o “para quê” de tanta formação que não muda sua realidade se torna mais delineada. Quando reflete que no início de sua carreira ela recebeu uma formação por meio de sua pedagoga, uma intervenção em sua realidade, ver esvaindo esse sentido formativo: “Hoje, não tem mais isso”. O “isso” finaliza com uma ausência sem nome, mas que pode ser lida como o reconhecimento ético no cotidiano escolar. O que se perdeu? O cuidado? O vínculo? O apoio da coordenação pedagógica? É essa ausência última, de natureza relacional e política, que se apresenta como crítica da razão instrumental que rege a escola atual.

Seus avisos nascem desse estranhamento entre o que faz, o que recebe de informação e o que vivencia nas formações:

1) Práxis, em sentido filosófico, não exige que o sujeito domine os autores, os conceitos ou a política por trás da ação. Quando afirma: “a minha preocupação era alfabetizar”, mostra uma ética do cuidado com os alunos, um posicionamento prático-crítico diante da política imposta. Ela atua com um sentido próprio da docência, mesmo sem nomeá-lo como tal. Isso reabre a possibilidade de práxis (Habermas, 2011; Pimenta; Ghedin, 2006).

2) Agindo dentro de um sistema verticalizado, introduz brechas de sentido, e essas brechas são espaços de práxis. Quando ela diz que marca os pilares “no aleatório” ou que a formação “não acrescenta”, ela desautoriza a política oficial e reivindica outra lógica pedagógica, centrada nas necessidades reais dos alunos, que não esconde o conflito nem a contradição, mas desocultando-os e os afrontando (Gadotti, 1995; Hargreaves, 2002).

3) A formação continuada oferecida pela secretaria, quando descolada de sua realidade, é um sino que tine. As qualidades do fazer docente não se baseiam na descrição de um catálogo de atuações que a formação continuada oferece, mas sim no propiciar de condições para que os professores possam imprimir uma direção adequada às suas preocupações; uma formação contínua (Contreras, 2002; Ghedin; Almeida; Leite, 2008; Lima, 2001).

5.5 O tempo da interpretação: as ressonâncias dos símbolos e sentidos da alfabetização

Portanto, não escrevo para convencê-los de nada [...] nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo (Larrosa, 2015, p. 125)

Esta subseção que encerra esse estudo posto em dissertação é compartilhado pela preocupação do lugar da interpretação nas ciências humanas, particularmente, na educação. Estamos, a todo o momento, diante do texto, seja na qualidade de fala ou de discurso do outro; e estamos, o tempo todo, diante do contexto, na qualidade de realidade que o envolve; “ao mesmo tempo que se faz e é tocado pela dinâmica da realidade que se esforça para compreender” (Ghedin; Franco, 2025, p. 146).

Se, no primeiro movimento, buscamos compreender o tom que marcou o início das narradoras como alfabetizadoras e, no segundo, o som das vozes que se entrecruzaram no tempo das transições teóricas, neste terceiro passo volta-nos às ressonâncias de suas falas. Nesse nível, mais do que o que foi dito ou experienciado, interessa-nos interpretar os símbolos que se destacam em seus discursos, os sentidos que atribuem à alfabetização e as posturas assumidas diante das políticas que atravessaram suas trajetórias.

Apoiando-se ainda, na hermenêutica crítica de Paul Ricoeur (1978), reconhecendo que toda narrativa é portadora de múltiplos significados e que a tarefa interpretativa consiste em evidenciar essa polissemia, confrontando-a com os horizontes históricos e políticos em que as narradoras estão inseridas, este movimento não busca repetir o que já foi exposto, mas

aprofundar a análise, colocando em relevo as ressonâncias simbólicas que emergem das memórias e experiências das professoras alfabetizadoras.

Todavia, é importante destacar que “a verdade do outro expressa por mim, é sempre uma aproximação e nunca sua totalidade” (Silva; Ghedin; Both, 2024, p. 10). Dito isso, concentramo-nos no esforço de entender o que Ricoeur nos ensina: que conhecer e compreender o outro é um processo reflexivo e limitado. Nunca captaremos a verdade completa do outro, porque nossa interpretação é sempre influenciada por quem somos e pelo contexto social, cultural e histórico em que vivemos. Conhecimento e compreensão são, portanto, aproximações sempre parciais, mas ainda assim valiosas para chegar mais perto de uma verdade profunda (Ghedin; Franco, 2025). A compreensão do outro é sempre mediada por quem está interpretando, ou seja, o nosso olhar, nossas experiências, crenças e limites influenciam o quanto conseguimos entender.

Com base empírica para essa etapa que nomeamos como “ressonância”, buscamos interpretar o que esses símbolos significam, como se relacionam com os sentidos atribuídos à alfabetização e de que forma revelam a postura política das professoras. Entretanto, quando tentamos expressar ou entender o outro, só conseguimos chegar a uma aproximação, nunca conseguimos capturar toda a complexidade ou totalidade da experiência do outro. Por isso, os signos centrais aqui destacados são frutos de uma reflexividade que se pronuncia, porém, são parciais e relativos, atravessados pelo olhar de quem os interpreta: tudo o que compreendemos sobre o outro (e sobre nós mesmos) é filtrado pela nossa própria identidade, que é construída socialmente e culturalmente (Ghedin; Franco, 2025).

Nossas crenças, valores, cultura, experiências políticas, econômicas e estéticas moldam o que conseguimos perceber, entender e interpretar. Desse modo, propomos o seguinte movimento para, a partir do ato de simbolizar, como atividade fundamentalmente humana, arraigada ao querer-dizer como condição existencial (Ricoeur, 1978), identificação dos signos e assim, o significado mais amplo que emerge do ato de interpretação; não está na fala em si, mas na articulação entre o que foi dito, o contexto e a mediação da intérprete:

Figura 9 - Esquema metódico para construção das análises com base em Ricoeur (1978)



Fonte: Organização própria a partir de Ricoeur (1978).

No movimento espiralado de interpretação, o pesquisador é o intérprete da realidade exposta diante de si; a fala da professora apresenta-se como expressão de uma experiência situada e singular, cujo que fora enunciado deve ser tomado em sua materialidade linguística e na historicidade que o atravessa. Tal enunciado que é simbólico, constitui-se como signo, isto é, como marca que remete a um sentido latente, não imediatamente explícito, mas possível de ser nomeado.

A análise hermenêutica, nesse contexto, implica ultrapassar a superfície da enunciação para desvelar o horizonte de significações que nela se inscrevem, identificando dimensões no esforço de determinar sua intenção. Este gesto de interpretação não projeta sentidos arbitrários, mas realiza o ato de simbolizar, entendido como atividade fundamentalmente humana pela qual o querer-dizer se converte em mediação entre a experiência individual e a tessitura ética, histórica e cultural que a sustenta: tanto de quem fala, como de quem ouve, acolhe, interpreta. Desse modo, o símbolo não preexiste à fala, mas constitui-se no processo de mediação interpretativa, no qual a singularidade da enunciação é reinscrita em um campo de sentidos partilháveis, próprios à investigação acadêmica.

Para Ghedin e Franco (2025), essa tríade texto>contexto>pessoa faz com que a realidade seja carregada de muitos sentidos e significados; daí a tarefa hermenêutica de recolher o sentido do discurso, no esforço humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas, processando-se na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. E acrescenta: “somente [pela hermenêutica] que se pode compreender como o ser

humano, estando no mundo finito e desesperado, se arrisca na direção do infinito e da esperança” (Ghedin; Franco, 2025, p. 141).

Assim, foi possível determinar quatro núcleos simbólicos, regiões de duplo sentido, o que de acordo com Ricoeur (1978) é o ambiente das significações complexas, onde aquilo que é dito prenuncia, sugere ou articula-se com algo outro que permanece oculto (Silva; Ghedin; Both, 2024).

Figura 10 - Símbolos centrais nas narrativas das alfabetizadoras



Fonte: Organização própria a partir das narrativas orais, 2025.

A Figura 10 sintetiza quatro núcleos simbólicos que emergem do discurso das professoras: afeto, escuta e relação; método e crítica ao método; missão e transformação social; reconhecimento institucional e resistência. Para Ricoeur (1978), essa compreensão só é possível a partir da apreensão do sentido primário, no qual o ato de simbolizar se realiza pela abertura de sentidos presentes no literal, mas que o ultrapassam em direção a significados mais profundos.

De acordo com Alencar (2022), Ricoeur parte da compreensão do signo (sentido primário, literal) para estruturar a compreensão do símbolo, entendida como atividade existencial própria do humano, isto é, na forma como o ser humano, em sua inserção no mundo, confere e partilha significados. Alencar (2022) também argumenta que, para Ricoeur, o problema do símbolo é inseparável da condição humana, pois envolve a existência, a atividade mental e as origens comunitárias do processo de significação.

No âmbito da hermenêutica como processo de investigação em Educação, Ghedin e Franco (2025) destacam que:

A realidade educativa constitui um conjunto de relações estabelecidas entre sujeitos que vivenciam o cotidiano. As trocas simbólicas constroem-se numa constante intersubjetividade que está, o tempo todo, circunscrevendo relações de poder. Nesse jogo de experiências cotidianas, (des)constroem-se as vidas dos educandos e decide-se o destino da sociedade futura. O poder é desmistificado pela análise e pela crítica radical de suas raízes. O pesquisador tem de dirigir o olhar para as profundezas das relações a fim de ler o que está escondido por trás das aparências, e não ficar apenas no reflexo da superficialidade. [...] Olhar para o real com os óculos de pesquisador é investigar como essas coisas estão inseridas e estabelecidas no cotidiano da escola (Ghedin; Franco, 2025, p. 147-148).

Tais símbolos, interpretados à luz da hermenêutica crítica de Ricoeur (1978), evidenciam a polissemia dos sentidos atribuídos à alfabetização, compreendida não apenas como prática, mas como experiência ética, política e histórica. Essa potência polissêmica é o que leva Ricoeur (1978, p. 243) a afirmar: “o símbolo dá a pensar: essa sentença que me encanta diz duas coisas. O símbolo dá. Não ponho o sentido, é ele que dá o sentido. Mas o que ele dá é a pensar”.

Esse entendimento é particularmente importante para este estudo, uma vez que a concepção de alfabetização enunciada, tanto no construto teórico quanto nas narrativas das sujeitas, revela-se como direito, emancipação e modo de ser-no-mundo.

5.5.1 Afeto, escuta e relação

Entre os símbolos que ressoam das narrativas, o primeiro que se evidencia é o do afeto, da escuta e da relação. A partir de Freire (1996), compreendemos como afeto, escuta e relação não apenas como experiência psicológica ou variação da potência de agir, mas como simbólico, ético e relacional, conectando-o à prática educativa e à postura política.

Segundo Larrosa (2015), há algo intrínseco à experiência, tanto nas artes quanto na educação, que não se reduz ao que podemos controlar ou definir. Trata-se de um movimento de vontade de falar, pensar e cantar, que emerge a partir do desejo de continuar essas ações. É justamente esse impulso que confere à educação sua dimensão ética e estética, permitindo que a arte e a vida permaneçam abertas à própria abertura. Assim, a experiência educativa não pode

ser completamente pedagogizada⁸⁸, no sentido de manter-se programada ou reduzida a técnicas e metodologias; ela pertence aos fundamentos da vida, manifestando-se nos momentos de trepidação, ruptura ou fragilidade, e muitas vezes aparece de forma inesperada, como algo que não sabemos exatamente o que é, mas que nos convoca a vivê-la. Ao nos apropriarmos de Larrosa, interpretamos o afeto, a escuta e a relação como espaços de imprevisibilidade e vulnerabilidade, que se abrem à experiência e resistem à lógica da programação pedagógica.

Diante disso, esse símbolo aparece como uma “melodia de fundo”, constante, sustentando a forma como as professoras se percebem e se narram no exercício da alfabetização. Assim como afirma Larrosa (2015):

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece (Larrosa, 2015, p. 13)

A experiência, como indica o trecho, não se deixa aprisionar por programas, técnicas ou metodologias; ela habita os momentos em que a vida treme, se quebra ou desfalece. Sob a perspectiva hermenêutica de Ricoeur (1978), essa experiência não se reduz ao imediato, mas se abre como símbolo, capaz de ser ultrapassado em direção a significados mais amplos. É nesse espaço de vulnerabilidade e ruptura que se revela o sentido profundo da existência, exigindo sensibilidade, escuta e reflexão crítica.

A hermenêutica crítica, nesse contexto, permite compreender que afeto, escuta e relação não são apenas vivências pessoais, mas símbolos interpretativos que articulam subjetividade e história, condição singular e horizonte coletivo. A experiência, transforma-se em terreno de sentido e emancipação, onde o entendimento emerge não da técnica, mas da própria vida que se manifesta em sua densidade e complexidade. À luz da hermenêutica crítica, esse símbolo revela não apenas uma dimensão pessoal, mas também ética e política: alfabetizar é, antes de tudo, criar vínculo, reconhecer a palavra do outro e, a partir dela, criar condições para a leitura crítica de si e do mundo.

Essa dimensão afetiva, de escuta e de relação ultrapassa o campo das emoções individuais e se torna um princípio constitutivo da alfabetização. Para a professora Beti, o afeto se manifesta na comparação com a figura materna, como alguém de confiança, abrigo, escuta e

⁸⁸ Na obra “Tremores: escritos sobre experiência” (2014), Larrosa aborda a crítica à tendência da pedagogia moderna de reduzir a experiência humana a um objeto de conhecimento técnico e instrumental, utilizando o termo “pedagogizar” para descrever essa prática. O autor argumenta que a pedagogia contemporânea, ao buscar sistematizar e controlar a experiência, acaba por empobrecer sua riqueza e complexidade. Larrosa propõe, em vez disso, uma abordagem que valoriza a experiência como algo que escapa à lógica utilitária e técnica da educação tradicional, enfatizando a importância de uma escuta atenta e sensível à experiência, reconhecendo nela um potencial de transformação e de revelação de sentidos profundos.

compreensão. Para a professora Us, a escuta afetiva constitui condição ética para a prática: afastar-se de prescrições teóricas rígidas e agir a partir do encontro com o outro transforma a sala de aula em espaço de reconhecimento. Alfa, por sua vez, associa afeto e segurança no método, especialmente diante da vulnerabilidade de imigrantes, para quem a aprendizagem da língua representa inserção social e dignidade. Para a professora Zação, o afeto assume a forma da esperança, entendida como horizonte pedagógico capaz de sustentar práticas criativas mesmo diante da precariedade. A professora Ma, ao falar em “conhecer uma pessoa”, eleva a relação ao seu estágio inicial, na predisposição de se abrir para o outro e permitir-se envolver. Já a professora Na evidencia a dimensão relacional a partir da falta de autonomia, mostrando como as relações afetivas não se efetivam nas diretrizes, estancando e limitando a atuação docente com protagonismo.

Nesses diferentes registros, o afeto, a escuta e a relação não se reduzem a uma dimensão psicológica, mas emergem como símbolos que, ora representam cuidado, ora resistência, ora horizonte ético. Ampliamos, assim, a leitura freiriana ao compreender que o afeto, longe de restringir-se ao plano individual, inscreve-se como gesto político-pedagógico que funda o ato educativo em compromisso com a dignidade do outro. O conflito das interpretações manifesta-se na tensão entre uma alfabetização concebida como transmissão técnica e outra compreendida como encontro humano. Assim, afeto, escuta e relação revelam-se não apenas como traços pessoais das narradoras, mas como postura política capaz de questionar a desumanização das políticas padronizadas e de recolocar o aluno no centro do processo educativo, alvo do afeto, da escuta e da relação.

5.5.2 Método e crítica ao método

Outro símbolo recorrente é o método, frequentemente acompanhado de críticas quando imposto, mas também percebido como porto seguro quando apropriado pelas professoras. A partir de Soares (2016), a compreensão de método de alfabetização que aqui comparece, não deve ser entendida como um caminho rígido e predeterminado, mas sim como um instrumento que orienta a ação da alfabetizadora, a partir do conhecimento dos processos cognitivos e linguísticos da criança. Nesse sentido, alfabetizar com método implica compreender e acompanhar os meandros do desenvolvimento da língua escrita, oferecendo orientação segura.

A crítica ao método se dá na redução da prática às regras pré-estabelecidas de métodos de alfabetização, muitos dos quais são impostos verticalmente sob o signo da aceleração e da informação, que de acordo com Larrosa (2015), torna a experiência impossível. Segundo

Larrosa (2015), à medida que o tempo na escola e nos cursos de formação docente se torna cada vez mais reduzido, o sujeito da formação se vê pressionado a acompanhar um ritmo acelerado e constante de atualização, sem poder procrastinar ou desacelerar; nessa atualização, muitas das diretrizes emanadas das secretarias são uníssonas sobre o trabalho docente (Silva, 2019).

Assim, o tempo passa a ser usado como valor ou mercadoria, e o currículo escolar e formativo se organiza em pacotes cada vez mais curtos, o que contribui para uma experiência fragmentada, na qual o sujeito está sempre acelerado, mas nada realmente acontece em profundidade. Desse modo, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião⁸⁹ [...] é cada vez mais rara por falta de tempo” (Larrosa, 2015, p. 20 e 22). Ao nos apropriarmos dessa crítica, compreendemos que a resistência das alfabetizadoras não se limita à recusa do método imposto, mas se expressa na tentativa de recriar tempos, espaços e práticas em que a experiência ainda seja possível.

A compreensão de experiência em Larrosa (2015) não se refere a um fazer técnico ou à mera acumulação de vivências, mas a um modo de relação profunda e transformadora com aquilo que nos acontece. Derivada do latim *experiri*, experiência é aquilo que se prova, que se experimenta e que nos atravessa, deslocando-nos. Para o autor, o “sujeito da experiência” é aquele que se expõe ao acontecimento, que atravessa um campo desconhecido e, ao fazê-lo, se põe à prova, abrindo-se à possibilidade de ser afetado.

Larrosa (2015) reforça que experiência carrega o “ex” de exterior, estrangeiro e exílio, mas também o “ex” de existência: é passagem, travessia, modo de existir de forma singular, contingente e finita. Longe de se contrapor à práxis ou de se situar em oposição entre teoria e prática, a experiência, em Larrosa, constitui-se como um movimento ontológico e formativo que permite ao sujeito interpretar-se e recriar-se diante do mundo. Trata-se, portanto, de uma dimensão que não substitui a reflexão teórica nem se reduz ao fazer pedagógico, mas que amplia a compreensão do gesto docente ao reconhecer que a formação se dá também naquilo que nos toca, nos desestabiliza e nos transforma. Esse símbolo que emerge da narrativa das vivências das professoras não surge como julgamento técnico de método “A” contra método “B”, mas sim, expressando o modo como o método as atravessa, provoca desconfortos, abre questões,

⁸⁹ Larrosa (2014), argumenta que a experiência se vê ameaçada pelo excesso de opinião e pela substituição do saber vivido pelo simples emitir de juízos, fenômeno agravado pela disseminação de informações por vários meios de comunicação. Nesse contexto, a opinião transforma-se em imperativo, levando à confusão entre experiência e informação, e fazendo da disseminação um dispositivo que contribui para a destruição generalizada da experiência. O sujeito, saturado de opinião e informado artificialmente, torna-se incapaz de produzir conhecimento próprio, sendo mais um vetor do suporte informado da opinião pública do que um agente da história. Para o autor, o excesso de opinião esvazia os sentidos da experiência e permeia, inclusive, nossa compreensão do que seria a aprendizagem; esta, só se torna “significativa” quando, ao informar-se, seja capaz de opinar criticamente. Essa submissão a esse dispositivo, segundo o autor, torna a experiência impossível.

produz deslocamentos, exatamente a ideia de *experiri*. Portanto, “método” não é só técnica, mas também experiência subjetiva, afetiva, interpretativa, hermenêutica; e a crítica ao método é pela lente da práxis.

O símbolo do método e da crítica ao método, também remete à crítica à racionalidade técnica, fortemente discutida no Brasil a partir do final do século XX, em diálogo com os estudos de Donald Schön (Pimenta, 2006). Schön propunha a superação do currículo normativo na formação de professoras/es, defendendo uma epistemologia da prática que valoriza a reflexão na e sobre a ação. Pimenta (2006) e Libâneo (2006) apontam, porém, que esse movimento representou o ressurgimento, e não a criação, da prática reflexiva, emergindo em contextos de resistência à instrumentalização da docência, ao mesmo tempo em que ajudou a padronizar a imagem de um “professor reflexivo”.

Ghedin (2006) aprofunda essa crítica ao mostrar que, mesmo na racionalidade prática de Schön, persiste o risco de tecnicismo quando a reflexão se restringe ao fazer imediato. Em resposta, propõe a virada à epistemologia da práxis, que compreende a unidade indissociável entre teoria e prática e convoca a/o professora/r ao exercício de uma crítica emancipadora. É nesse horizonte que a hermenêutica crítica se torna operatória nesta pesquisa, permitindo interpretar o método não apenas como técnica, mas como símbolo que revela a tensão entre imposição externa e liberdade criadora.

O que emerge, assim, não é apenas uma disputa técnica, mas um campo de significações em que a docência se faz resistência e reinvenção. As narrativas das alfabetizadoras mostram que o método carrega projetos de sociedade, concepções de sujeito e expectativas sobre a escola. Suas falas não podem ser compreendidas como opiniões isoladas, mas como expressões de saberes produzidos na e pela ação, saberes que articulam experiência, história profissional e reflexão crítica, configurando uma práxis situada e historicamente informada.

Nesse quadro interpretativo, o método ocupa um lugar de destaque, assumindo sentidos diversos e por vezes contraditórios. Para a professora Na, ele surge como identidade: o método fônico como “via” de acesso ao texto. Para Us e Beti, é fonte de tensão, seja pelo risco de engessar a prática, seja pela crítica ao seu caráter reducionista. A professora Alfa o ressignifica como instrumento de segurança no trabalho com imigrantes, sem abrir mão do afeto e da escuta. Já Ma o percebe como resposta a seus estudos sobre neurociência, permitindo-lhe atuar de modo autônomo, sem depender dos rótulos das diretrizes. Para Zaça, o método remete aos recursos utilizados em um tempo em que a formação não era obrigatória, mas fazia sentido para sua prática.

Assim, cada interpretação expressa um modo de saber docente constituído na ação: práxis que revela a docência como produção situada de sentidos, e não como mera aplicação de prescrições externas. Afinal, “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” (Larrosa, 2015, p. 32).

Dessa forma, o método não se apresenta como conceito estático, mas como símbolo polissêmico que condensa diferentes interpretações sobre o que significa alfabetizar. Nessa polissemia, deixa de ser apenas técnica de ensino e se torna expressão das disputas entre controle e autonomia, padronização e singularidade, reprodução e transformação. A hermenêutica crítica torna visível esse conflito de interpretações, evidenciando que o método é também um lugar político: nele se inscrevem resistências, adesões e negociações que moldam o posicionamento das professoras diante das políticas educacionais.

5.5.3 Missão e transformação social

Um terceiro símbolo que atravessa os relatos é o da missão, entendido como compromisso com a transformação social. A alfabetização surge, nesse contexto, como vocação, quase um chamado ético que ultrapassa a dimensão profissional. Esse símbolo se inscreve no horizonte da esperança freiriana, em que ensinar a ler e escrever significa também abrir caminhos para a conscientização e para a participação crítica na vida social.

Partindo de Freire (1996) compreendemos essa missão, esse compromisso com a transformação social como uma das muitas exigências aos que ousam alfabetizar. Essa ousadia, como sustenta Larrosa (2015), é o sujeito “ex-posto”, que se “ex-põe”, com todos os riscos e vulnerabilidades que acarreta. Em suas palavras, é incapaz de experiência “aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2014, p. 26). Para Larrosa (2015) nessa “ex-posição”, o sujeito da experiência é um território de passagem e a experiência uma paixão: estando o seu objeto fora do indivíduo, a paixão faz com que se aproxime do que está por fora, como algo pelo qual sinta que vale a pena viver. A paixão encontra sua missão.

O símbolo da missão e da transformação social destaca-se nas narrativas por revelar como a alfabetização é concebida para além da transferência de conhecimento, da criança como um depósito de letras, de sílabas ou de palavras. Para a professora Ma, alfabetizar é escolha ética e compromisso com o território, ato de cuidar e de assumir responsabilidade pelo outro, onde ler e escrever é condição de ser-no-mundo e de nele poder intervir. A professora Alfa

ressignifica essa missão ao narrar seu retorno à educação como vocação, assumindo a tarefa de integrar imigrantes por meio da linguagem, compreendida como direito e dignidade, onde alfabetizar é dar condições de continuar e de rescrever a própria história em um país que não é sua pátria e não é o seu lar. A professora Beti traduz a missão em esperança ativa, reconhecendo a alfabetização como possibilidade de resistir e transformar realidades adversas, como possibilidade de romper com a condição periférica a qual são impostas tantas crianças e famílias. A professora Zação articula missão e crítica, denunciando o descompasso entre teoria e prática e insistindo na necessidade de transformar as condições da escola, insistindo no ensinar como exigência de luta em defesa dos educadores. Para a professora Na, a missão foi se consolidando ao longo do tempo, à medida que a prática docente se aprofundava e os resultados dos alunos se evidenciavam, transformando-se em reais sujeitos da construção/reconstrução do saber ensinado. Já a professora Us percebe sua missão de forma relacional, orientando sua prática pela necessidade de promover avanços concretos na aprendizagem de cada estudante, permitindo o sonhar com o horizonte de possibilidades.

Nesses diferentes registros, a missão não se reduz a um dever funcional, mas emerge como símbolo que pode ser interpretado tanto como vocação pessoal quanto como horizonte político de resistência e emancipação. Embora Freire (1996) a nomeie como vocação e força misteriosa que sustenta o magistério, aqui ampliamos sua leitura para entendê-la também como horizonte político: a missão não se limita ao chamado pessoal, mas se concretiza no compromisso ético com a emancipação dos educandos.

O conflito de interpretações manifesta-se na tensão entre a missão como chamado individual e a missão como projeto coletivo de transformação social. Ao nos apropriarmos dessa concepção, entendemos que a alfabetizadora é esse sujeito que, ao se ex-por, encontra na paixão pela experiência educativa a força de sua missão: um gesto que é ao mesmo tempo vulnerabilidade e potência. Nas palavras de Freire (1996, p. 142) “É esta força misteriosa, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece [...]. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento”. Nesse sentido, a alfabetização assume, para as narradoras, o estatuto de prática ético-política, capaz de ultrapassar os limites da técnica e de se inscrever como modo de existir e de intervir no mundo. A hermenêutica crítica, nesse contexto, possibilita compreender que ambas as dimensões não se opõem, mas se interpenetram: a missão pessoal das alfabetizadoras se constitui e se ressignifica no horizonte mais amplo das lutas por transformação social.

5.5.4 Reconhecimento institucional e resistência

Ressoa fortemente o símbolo do reconhecimento institucional, sempre atravessado por experiências de resistência. As narrativas evidenciam como as alfabetizadoras se situam diante das políticas e reformas, oscilando entre aceitação, contestação e reinvenção. Um reconhecimento às avessas: pela falta de condições objetivas, o trabalho docente não é legitimado de forma plena pela instituição, deslocando para as professoras a responsabilidade de sustentar, quase sozinhas, a coerência e a continuidade das práticas pedagógicas. É justamente nessa ausência que se evidencia a potência política do gesto docente: diante de políticas que não lhes reconhecem, elas constroem formas de reconhecimento afetivo e ético, assumindo o processo educativo como compromisso próprio. Tal movimento não apenas revela a precarização das condições institucionais, mas também ilumina como as alfabetizadoras produzem, no cotidiano, sentidos de pertença, dignidade e identidade profissional, recriando o espaço da escola a partir da capacidade que têm de agir, decidir e reinventar práticas, mesmo diante das limitações impostas.

Assumimos como compreensão de reconhecimento institucional a exigente faceta da tarefa das professoras. De acordo com Freire (2017), a tarefa de ensinar, da qual é dever das professoras, é uma tarefa que requer valorização social, fundada no reconhecimento de sua importância para a formação dos participantes da formação da sociedade. Freire (2017) também destaca que os educandos vão se tornando presença marcante no mundo a partir da contribuição oriunda da responsabilidade, do preparo científico, do gosto pelo ensino, da seriedade e das lutas contra as injustiças empunhada pelos educadores.

Como resistência, partimos do entendimento de Larrosa (2015) que enxerga a educação pensada a partir de dois pontos de vista (par ciência/tecnologia e par teoria/prática) que monopolizaram as discussões e já estão esgotadas; desse modo, pensar a educação por um outro ponto de vista, nem melhor, nem pior, mas de outra maneira (par experiência/sentido), é o que resistência pode, por ora, aqui simbolizar: “reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (Larrosa, 2015, p. 38). Quiçá uma linguagem própria para a nossa conversação sem as interferências degeneradas, mas uma língua “que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece” (Larrosa, 2015, p. 65). Assim, ao nos apropriarmos de Larrosa, entendemos resistência não apenas como deslocamento epistemológico, mas também como gesto cotidiano das professoras, vivido em suas práticas, escolhas e silêncios.

Nesse sentido, a hermenêutica crítica permite compreender que o reconhecimento não se limita à validação externa, mas também constitui forma de autoafirmação: um modo de inscrever sua prática no campo mais amplo das disputas educacionais e de afirmar-se como sujeito histórico da alfabetização. A resistência que se anuncia é impregnada da experiência que atravessa as professoras e, de tão única e original, a torna o ser da experiência. Ao interpretar o símbolo do reconhecimento e da resistência, a hermenêutica crítica não apenas descreve o vivido, mas possibilita compreendê-lo como mediação entre a subjetividade docente e o campo histórico de disputas educacionais.

O reconhecimento institucional emerge nas narrativas como símbolo que sintetiza tanto a valorização quanto a invisibilidade das alfabetizadoras. Para a professora Ma, ele se apresenta como legitimação da identidade docente, associado à adoção das diretrizes oficiais como fruto de sua própria busca. Para Us, o símbolo é tensionado: enfatiza a importância do reconhecimento cotidiano pela escuta e pelo vínculo com os alunos, em contraste com a ausência de valorização formal da rede, recusando-a como referência oficial de seu trabalho. A professora Alfa articula reconhecimento e segurança: ao narrar seu trabalho com imigrantes, mostra como a valorização institucional seria fundamental para sustentar práticas inclusivas, muitas vezes restritas ao esforço individual. Para a professora Na, o reconhecimento se deu inicialmente pelo olhar do outro; um olhar que, atualmente, se distancia de seu trabalho e a faz sentir invisibilizada. Já para a professora Beti, ele se manifesta principalmente pelos aprendizes, confirmando o cumprimento da missão a que se dedicou. A professora Zação problematiza a ausência de reconhecimento, expressa por formações continuadas distantes de sua realidade, traduzindo-a como marca da precarização do trabalho docente, contrapondo-a à esperança como força simbólica de resistência.

Nesse conjunto, o reconhecimento institucional revela-se como símbolo que ora assume a forma de legitimação externa, ora de autorreconhecimento produzido na prática pedagógica. Aqui ampliamos a leitura freiriana: se, por um lado, o reconhecimento é exigência social e política, por outro, à luz da hermenêutica crítica, ele também se manifesta como autoafirmação, uma forma das alfabetizadoras inscreverem sua prática e identidade nas disputas educacionais. O conflito de interpretações manifesta-se na tensão entre a expectativa de valorização pelas políticas e a experiência de invisibilidade, deslocando o reconhecimento para o campo das relações e da resistência. Assim, esse símbolo evidencia como as narradoras inscrevem suas trajetórias numa disputa pelo sentido de ser alfabetizadora, entre o reconhecimento negado e o reconhecimento recriado no cotidiano escolar. Conforme Larrosa (2015, p. 63), aquilo que permanece “impronunciável para nós” manifesta-se, na prática das professoras, como uma

resistência silenciosa expressa na exigência de sua tarefa e no modo como interpretam o próprio dever.

5.6 A alfabetização como campo de disputa

Apesar da presença marcante de símbolos como afeto, método, missão e reconhecimento, o que poderíamos nomear como “campo em disputa” não se mostrou como um dito expresso oralmente nas narrativas, mas como silêncio. Um silêncio que grita, que se impõe naquilo que não é dito e que, por isso mesmo, exige interpretação. Esse vazio de palavras não significa ausência de experiência, mas a impossibilidade de nomear aquilo que, para as alfabetizadoras, não se apresenta como leitura conceitual ou teórica, e sim como vivência bruta do cotidiano escolar. Assim, a disputa de sentidos, visível no plano da análise crítica, sobretudo entre psicogênese e ciências da leitura, não se explicita nas vozes das professoras: ela se inscreve em seus gestos, em suas escolhas, em seus silêncios.

Alfabetização é uma condição para a linguagem que se manifesta por leitura e escrita. No entendimento de Larrosa (2015), embora a leitura e a escrita não se problematizem explicitamente, não significa que não sejam um lugar de mecanismos de controle. Embora não parta dessa finalidade, Larrosa (2015) nos ajuda a pensar como os mecanismos de controle inauguram uma língua de ninguém, naturalizando-a e potencializando-a. Para o autor, a língua de ninguém é aquela onde muito é dito, escrito, falado, mas não há voz, não há intersubjetividades, não há vida. Se tratarmos dos referenciais teóricos da alfabetização aqui estudados, a disputa pela validação científica às quais foram submetidas, particularmente, as abordagens de Ferreiro (Psicogênese) e Ehri (Ciência da leitura), configuram-se uma língua de ninguém, uma linguagem de realidade e uma linguagem de futuro; para Larrosa (2015, p. 63):

Visto que a educação, segundo dizem, deve partir da realidade, o campo pedagógico é um gigantesco dispositivo de produção de realidade, de *certa realidade*. Como a educação, segundo dizem, deve transformar o que existe por meio de sua própria transformação, o campo pedagógico fabrica incansavelmente projetos para a prática, para *certa prática*. Nossa língua, nos dizem, tem que ser ao mesmo tempo realista, prática e progressista. Se falamos alguma variante dessa linguagem que elabora constantemente projetos para a ação traçando pontes entre fatos (verdadeiros) sobre o que é e (boas) intenções sobre o que deveriam ser, teremos um lugar seguro e assegurado no campo. Porém *essa* linguagem nos parece vazia e está se tornando impronunciável para nós (*grifos do autor*).

O símbolo da alfabetização como campo de disputa encontra ressonância na reflexão de Larrosa (2015), quando este afirma que o campo pedagógico funciona como dispositivo de produção de uma “certa realidade”, marcada por projetos, práticas e linguagens que pretendem

garantir legitimidade e segurança. Ao mesmo tempo em que se apresenta como progressista e transformador, esse discurso é regulado por uma linguagem que traça pontes entre fatos e intenções, entre o que é e o que deveria ser, assegurando lugar a quem o reproduz.

Essa constatação permite compreender a alfabetização não como um terreno neutro, mas como espaço de disputas simbólicas e políticas, no qual diferentes linguagens competem para definir quais práticas são legítimas e quais vozes podem ser reconhecidas. Quando Larrosa denuncia a vaziosidade dessa linguagem pedagógica dominante “que nos parece vazia e se torna impronunciável” abre-se a possibilidade de reconhecer que a disputa pela alfabetização envolve também a disputa pela palavra e pelo sentido, e, portanto, pelo poder de nomear o real.

Nesse sentido, o campo de tensão entre concepções de alfabetização, políticas educacionais e expectativas institucionais não deixa de existir; apenas permanece implícito, latente, pulsando na prática sem se traduzir em discurso. O que parece ausência é, na verdade, uma mediação entre o vivido e o interpretado. Cabe, portanto, à hermenêutica crítica escutar esse não-dito, reconhecer nas pausas, hesitações e desvios de fala a densidade de uma experiência atravessada por forças sociais mais amplas. Como lembra Larrosa (2015), a experiência não é simplesmente o que acontece, mas o que nos acontece, aquilo que nos atravessa e deixa marcas, mesmo quando não pode ser dito.

Como o corpo fala, recorreremos aos traços que nele se deixaram entrever: o gesto interrompido, a pausa prolongada, a voz embargada, as lágrimas... um exercício de escavação que faz emergir sentidos, sentimentos, emoções; marcas que contam de um tempo. Em cada marca, inscreve-se um fragmento da história da docência, atravessado pelas concepções e práticas pedagógicas que, ao longo dos anos, conformaram esse corpo-professora.

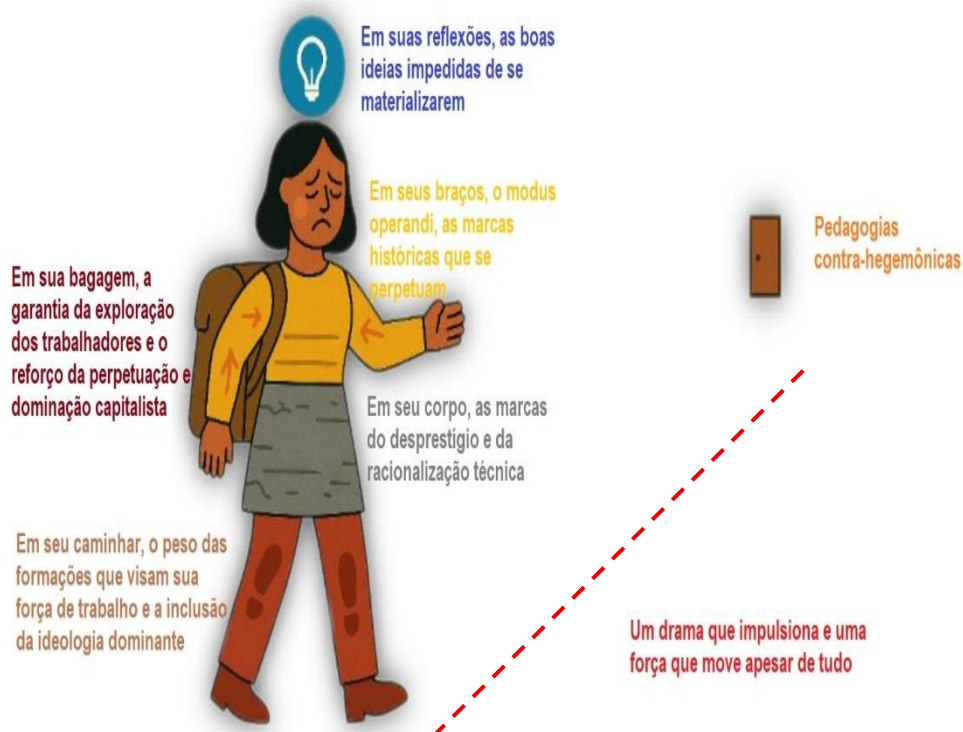
Saviani (2020) já alertava que as tendências pedagógicas, ao passarem, deixam marcas que não se extinguem com elas, mas permanecem no corpo e no trabalho docente. Zeichner (2017) aprofunda essa constatação ao mostrar que as mudanças impostas pela lógica neoliberal não afetam apenas o fazer, mas alcançam a própria alma da professora, corroendo sua humanidade. E, ainda assim, algo resiste.

Mesmo atravessadas por silêncios, marcas e cargas, as professoras não se deixam paralisar. Continuam caminhando, insistindo, como quem guarda uma chama que não se apaga. O compromisso que as move excede a si mesmas: é a dignidade de cada estudante, que se torna razão, horizonte e força de sustentação do gesto docente.

A Figura 11 busca traduzir graficamente essa tensão: o peso que oprime e, ao mesmo tempo, a força que impulsiona; o corpo que carrega marcas de dominação e, ainda assim, resiste e se projeta em direção a uma pedagogia esperançosa. Ainda que não conheçam

conceitualmente as pedagogias contra-hegemônicas, caminham em sua direção, movidas pela práxis que as atravessa e lhes dá força.

Figura 11 - O drama da professora



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2025), das obras de Saviani (2007; 2020) e Zeichner (2017), com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT).

A partir de Ricoeur (1978), nos atrevemos a uma última interpretação. O corpo da professora, concebido como corpo histórico, pode ser interpretado pela hermenêutica crítica. No plano fenomenológico, descreve-se a imagem tal como aparece: a cabeça, lugar das ideias ainda não concretizadas, simboliza as pedagogias da emancipação; os braços, com seu fazer repetido, remetem às pedagogias tradicionais, o que se opera pela força do hábito; o corpo carrega as marcas do desprestígio, da racionalização técnica e da pressão do mercado; as pernas sustentam o caminhar funcional do capital e orientado pela ideologia dominante; a bagagem representa o peso histórico da exploração e da dominação, um “educar o educador” que se tornou um fardo difícil de carregar; e, por fim, a força que a empurra evidencia o drama que, paradoxalmente, a lança em direção às pedagogias contra-hegemônicas.

Na etapa hermenêutica, o conjunto de símbolos é reinterpretado de modo a evidenciar que cada parte do corpo docente não apenas representa uma condição, mas expressa uma historicidade constituída por relações, práticas e expectativas sociais. A cabeça, por exemplo,

não remete a ideias abstratas, mas à tensão entre um projeto pedagógico emancipatório e sua não efetivação nas condições concretas da escola. Nela se inscrevem tanto as motivações éticas que orientam a escolha pela docência quanto os limites estruturais que restringem a possibilidade de transformar tais motivações em reflexão crítica.

Os braços configuram a expressão do *habitus* docente, resultado de tradições pedagógicas sedimentadas e continuamente reatualizadas no cotidiano escolar. Em contextos marcados por pressão institucional, burocratização e intensificação do trabalho, práticas tendem a assumir um caráter repetitivo, não por ausência de sentido ou de experiência, mas pela exigência de operar em condições que estreitam a autonomia da professora e limitam a reelaboração crítica de sua ação.

O corpo, em sua totalidade, revela o modo como a ideologia se materializa na profissão docente, legitimando processos de precarização, responsabilização individual e desvalorização simbólica. Entre ataques recorrentes e o predomínio de uma racionalidade técnica, a profissão é frequentemente enquadrada como função operativa, descolada de historicidade, saberes e subjetividade.

As pernas simbolizam os movimentos de alienação que atravessam o trabalho educativo, orientados por lógicas estruturais que ultrapassam a gerência individual das professoras. Tais dinâmicas explicitam que a dificuldade de compreender ou questionar determinadas imposições não decorre de fragilidade pessoal, mas de processos sistêmicos que organizam o trabalho docente conforme interesses que lhes são externos.

A bagagem representa a tradição acumulada, configurando uma memória profissional que pesa sobre o exercício cotidiano. Nela se condensam formações continuadas que, embora numerosas, nem sempre apresentam continuidade substantiva ou respondem às necessidades reais da prática, contribuindo para a intensificação do trabalho sem produzir o apoio formativo esperado.

Por fim, a força que impulsiona as professoras indica a contradição constitutiva da docência: as mesmas condições que as oprimem podem, pela mediação interpretativa, converter-se em possibilidade de ação emancipatória. Trata-se de reconhecer a potência de uma pedagogia orientada ao vir-a-ser, em que cada intervenção, ainda que não produza resultados imediatos, participa de um processo formativo mais amplo, cujos efeitos poderão manifestar-se na trajetória dos estudantes.

Na etapa filosófica, contudo, a análise ultrapassa a descrição e a interpretação para problematizar o sentido último desses símbolos. Aqui, o corpo-professora se revela como lugar

privilegiado da aporia⁹⁰, no qual convivem dominação e possibilidade. Se, por um lado, ele é marcado pela racionalização técnica, pelo desprestígio social e pela submissão ao capital, por outro, é nesse mesmo corpo que se inscrevem os indícios de resistência, de emancipação e esperança.

A hermenêutica crítica, nesse nível, não busca apenas compreender o símbolo, mas colocá-lo em diálogo com a condição humana: a tensão constante entre o dado e o possível, entre o instituído e o que pode ser transformado. Assim, os símbolos corporais não apenas denunciam as estruturas de dominação que atravessam a docência, mas apontam para uma dimensão utópica, entendida não como fuga da realidade, mas como horizonte de reconfiguração do real.

A robustez filosófica da leitura permite compreender que o corpo-professora é, simultaneamente, portador da memória da exploração e da promessa de sua superação. Ele carrega a inscrição de uma história de violência simbólica e material, mas também a potência de se converter em texto aberto à reinterpretação crítica e emancipatória. A tarefa filosófica é, portanto, reconhecer que os símbolos não são neutros e expõem as contradições de uma profissão tensionada entre a reprodução do capital e a reinvenção pedagógica, entre a alienação e a liberdade.

Ao lê-lo como texto, a hermenêutica crítica desvela que o drama da docência não é apenas sofrimento, mas condição de possibilidade para a criação de novos sentidos e práticas. Assim, o corpo da professora, marcado e ferido pela história, constitui-se também como espaço de esperança ativa, capaz de projetar a utopia de uma educação contra-hegemônica e emancipatória, que, embora distante, não é inalcançável. Todavia, esse caminhar, potente, permanece lento e pesado se percorrido de forma isolada, revelando a necessidade de apoio coletivo, institucional, social e político para que a chama da esperança se converta em ação transformadora. A alfabetização como campo de disputa, atravessada pelas tensões entre psicogênese e Ciência da Leitura, é marca permanente nesse corpo-professora, onde todos podem dizer sobre ela... exceto, ela mesma.

⁹⁰ O termo *aporia* (do grego *aporía*) designa uma dificuldade racional ou impasse lógico que surge no interior de um raciocínio, e não uma dúvida subjetiva. Trata-se, portanto, de uma forma de dúvida objetiva, que expressa a impossibilidade momentânea de alcançar uma conclusão coerente. Exemplo clássico são as *aporias* formuladas por Zenão de Eléia acerca do movimento e do infinito. Cf. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONSIDERAÇÕES DAS NARRATIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA: MARCAS, SENTIDOS E MEMÓRIAS

Luz e sentido e palavra
E palavra é o que o coração não pensa[...]
não falo como você fala, mas vejo bem o que você me diz.
Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo
Prefiro acreditar no mundo do meu jeito
E você estava esperando voar
Mas como chegar até as nuvens
Com os pés no chão?
O que sinto muitas vezes
Faz sentido e outras vezes
Não descubro um motivo
Que me explique por que é
Que não consigo ver sentido
No que sinto
O que procuro
O que desejo
E o que faz parte do meu mundo [...]
Todos têm, todos têm
Suas próprias razões⁹¹

Ao iniciar estas considerações finais sem explicitá-las formalmente como tal, trazendo uma canção que, poeticamente, traduz o modo como me reconheço no percurso desta pesquisa, uno-me a tantas pesquisadoras e tantos pesquisadores que resistem a transformar a escrita em um ritual de formalidades vazias. Essa relutância não nasce de um gesto intempestivo, mas de uma convocação: a escrita pede que nela permaneça o sentir, aquilo que mobiliza e que, enquanto mobiliza, também revela. Uma dissertação que envolve subjetividade, experiência, práxis e memória precisa ser fechada de um modo que corresponda a essas camadas.

Ao conduzir esta pesquisa, senti essa música se desdobrar dentro de mim como uma progressão. Primeiro veio a luz: o estudo me iluminou, trazendo clareza sobre o que buscava e, ao mesmo tempo, refletindo sobre mim mesma enquanto pesquisadora. Do brilho da luz nasceu o sentido: os signos e experiências das narradoras começaram a me convocar à reflexão, exigindo que eu pensasse cada gesto, cada silêncio, cada palavra que carrega mais do que parece. E então veio a palavra: a única forma de materializar tudo isso, ainda que incapaz de abarcar totalmente o modo como se diz.

Ressoa em mim, como um coração que não se ocupa de palavras, os sentimentos das professoras, sentimentos que não se traduzem em termos acadêmicos, mas se manifestam na

⁹¹ Versos da música “Eu Era um Lobisomem Juvenil” da banda brasileira Legião Urbana. Composição de Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. A faixa faz parte do álbum “As quatro estações” de 1989.

corporeidade, nas hesitações e nos pequenos atos de resistência. Embora preservando minha identidade ao não falar como elas falam, suspendendo meus julgamentos, escolhi ver bem o que me disseram, acolhendo cada narradora em sua singularidade, ouvindo com atenção e respeito o modo único pelo qual cada uma se expressa e escava o tempo da transição dos referenciais teóricos. A pesquisa aqui apresentada buscou escutar essas vozes, compreender os silêncios e reinterpretar suas marcas, trazendo à luz o campo de disputa entre Psicogênese e Ciências da leitura na rede municipal de Manaus.

Mas, afinal, o que vemos quando dizemos que vemos? O que se parece com a realidade e o que preferimos acreditar do nosso jeito? Desejamos voar, mas algo nos prende ao chão. A força utópica de romper paradigmas e colocá-los em diálogo encontra o limite das políticas e resoluções que falam de si mesmas, raramente trazendo nossos rostos, nossas histórias, nossas interpretações. Os referenciais de alfabetização são convocados a cada projeto de país, mas pouco dialogam com o microespaço chamado Manaus, nosso lócus de pesquisa, tão singular quanto invisibilizado.

A tensão entre o que sentimos e o que buscamos, entre o que está diante de nós e o que efetivamente compõe o nosso mundo, manifesta-se nas nossas emoções e nos nossos corpos. Sentimos como corpo biológico, corpo social, corpo psicológico e corpo pedagógico: dimensões que não se separam, embora muitas vezes tentem nos ensinar a compartimentá-las. Por que, então, a alfabetização, expressão legítima da nossa linguagem, precisaria ser compartimentada? Haverá sentido nisso?

Todos têm suas próprias razões. Eu, as participantes da pesquisa, as normativas, as diretrizes, as políticas. A palavra, a busca de sentido e a tensão entre o que se diz e o que não se consegue dizer atravessaram toda esta pesquisa. Assim como na canção, as professoras alfabetizadoras não falam necessariamente a partir da teoria, mas o que dizem e, sobretudo, o que silenciam, carrega uma densidade de significados que nos obriga a interpretar. O silêncio que grita, os gestos interrompidos, as hesitações: tudo isso constitui um texto vivo, que revela a alfabetização como campo de disputa, mesmo quando não é nomeada diretamente.

E então, retomo a pergunta que abriu esta dissertação:

Como professoras/es alfabetizadoras/es dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Manaus constroem sentidos sobre a alfabetização, a partir da transição do referencial teórico de Emília Ferreira para Linnea Ehri, em meio às disputas institucionais e políticas que atravessam esse campo?

Depois de caminhar por estas páginas e por tantas camadas de mim mesma, atrevo-me agora a respondê-la.

Reconhecendo a importância de trazer as reflexões e as elaborações que nos despedem dessa jornada, principalmente pelo fato de eu ser professora alfabetizadora na rede municipal de Manaus, retomo o objetivo geral da pesquisa, que buscou compreender as narrativas sobre alfabetização como campo de disputa, no período de 2014 a 2024, entre a Psicogênese e as Ciências da leitura, no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Para alcançar esse objetivo, a investigação se debruçou sobre documentos oficiais, normativas locais e, sobretudo, sobre as vozes de professoras alfabetizadoras, interpretadas à luz da hermenêutica crítica de Paul Ricoeur.

Iniciamos escrevendo a narrativa da nossa própria história, reconhecendo e valorizando a nossa voz: voz de professora da rede municipal, de sujeito de existência, de direitos e de um constante devir. Escavamos o percurso desde o momento em que a educação se apresentou como horizonte de um futuro possível até a consolidação da trajetória profissional e acadêmica, refletindo sobre como a educação e a alfabetização se inscrevem em mim e me constituem.

Adiante, procuramos localizar o nosso objeto de pesquisa que já se insinuava nas entrelinhas. Evidenciamos o movimento do objeto nas pesquisas acadêmicas, confirmando que aquilo que nos inquietava e atravessava também mobilizava outros pesquisadores, ainda que em perguntas diferentes da que formulamos aqui. Foi nesse percurso que, o que se revela e o que se silencia, sobre o Amazonas e Manaus diante das pesquisas sobre alfabetização nos provocou: não um silêncio de ausência, mas um silêncio que revelava um vazio passível de ser preenchido. A alfabetização como campo de disputa, resultado dos diferentes projetos de país inscritos na história educacional de Manaus, precisava ser anunciada.

A ausência identificada no campo não me paralisou; ao contrário, tornou-se motor da persistência desta pesquisa. Avancei porque era necessário compreender justamente o que não estava presente, o que permanecia oculto ou desconsiderado. Essa ausência funcionou como apelo. O não dito, insistente e silencioso, pedia interpretação. Foi essa convocação que me moveu, para oferecer palavra ao que ainda não tinha nome.

A partir dessa força silenciosa, seguimos para identificar e contextualizar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização em disputa, considerando sua constituição social, histórica e cultural, bem como sua expressão nas políticas públicas brasileiras. Mostramos a historicidade da alfabetização e as perspectivas em disputa, tanto no cenário nacional quanto no recorte específico de Manaus, evidenciando como as soluções propostas aos índices apresentados raramente interrogaram suas causas.

Ao adentrar a historicidade do objeto, ora pelo olhar da literatura, ora pelo exame das pesquisas mais recentes, este trajeto nos conduziu a uma pergunta inevitável e dolorosa: quem roubou a coragem das/os alfabetizadoras/es?

Na sequência, partimos para analisar a política de formação de professores para a alfabetização (1º ao 3º ano) estabelecida pela SEMED Manaus, no período de 2014 a 2024, buscando abstrair e compreender as concepções em disputa. O que emergiu foi a imagem de uma Manaus que se enxerga por espelhos alheios, cuja alfabetização aparece como reflexo das normativas federais. Nesse rescaldo, habitam todos os paradigmas trazidos pelas políticas nacionais de alfabetização, e nos ocupamos de estudá-los para compreender como foram modificando a percepção das/os alfabetizadoras/es, das formações continuadas e das propostas curriculares ao longo da década analisada.

No período investigado, dois paradigmas se destacaram no centro da disputa, desenhada especialmente pelo projeto de país que ganhou força a partir de 2019: a Psicogênese e as Ciências da Leitura. Esses paradigmas foram expostos, discutidos, colocados em questão, interrogados e desnaturalizados, mostrando que não são dados nem óbvios, mas exigem constante reflexão. Assim, ainda que muitas vezes implementados de maneira acrítica, poderiam, em tese, promover diálogos fecundos para pensar uma alfabetização que valorize o construto científico sem produzir amarras ou engessamentos.

O diálogo entre perspectivas como a Psicogênese e as Ciências da Leitura é possível, e desejável, desde que não conduzido de forma hegemônica ou excludente. As professoras, em sua prática cotidiana, demonstram isso: revelam uma pedagogia que não se deixa aprisionar por prescrições técnicas, preservando a pluralidade de abordagens necessária para garantir a alfabetização como direito. E havia ainda algo essencial: o que não estava dito. A voz das professoras e dos professores, os sentidos que constroem sobre alfabetização, precisavam ser ouvidos, registrados e interpretados. E nos propusemos exatamente a isso.

Investigar como as/os professoras/es recepcionaram e compreenderam a mudança nas bases teóricas da alfabetização, oriunda das políticas públicas, como a PNA e a Resolução nº 284/CME/2021, e em que medida seu trabalho foi implicado por esse processo encontrou, na Pesquisa Narrativa, o caminho para florescer e, na hermenêutica crítica, o modo de dizer, anunciar e fazer ouvir essas experiências, vivências e histórias.

As narrativas que revelam como as professoras compreenderam e vivenciaram a mudança teórica promovida pelas políticas de alfabetização mostraram uma Manaus que não é apenas o lugar onde se vive, mas o chão que as constitui. Por isso, Manaus aparece como sujeito

nessas histórias, não como simples cenário, mas força que molda trajetórias, saberes e percepções.

As narrativas também marcavam o tom de tornar-se alfabetizadora, dos primeiros contatos, das primeiras impressões, das primeiras experiências que se tornaram vivência e práxis. Ainda, as narrativas ecoavam o som da alfabetização entre as muitas vozes que se multiplicavam, um som que se fazia constante e pulsante, ainda que as diretrizes e resoluções tentassem dizer diferente ou orientar de outro modo. E, finalmente, através da ressonância dos símbolos e dos sentidos que as alfabetizadoras construíram para a alfabetização, que suas narrativas reverberavam se fazendo ouvir, revelando que a Alfabetização como campo de disputa se inscreve no corpo-professora.

A interpretação das narrativas revelou símbolos centrais, como afeto, método, missão, reconhecimento, responsabilidade e silêncio, como marcas da polissemia que constitui a alfabetização no cotidiano escolar. Esses símbolos evidenciam que a disputa entre referenciais teóricos não acontece apenas nos documentos ou na formulação de políticas, mas se inscreve no corpo-professora: nas dúvidas que atravessam o trabalho docente, nas resistências que emergem sem alarde, nas escolhas cotidianas, na forma como interpretam e reconfiguram as orientações institucionais.

Diante do percurso construído, as reflexões deste estudo nos são caras: podemos afirmar que as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Manaus constroem sentidos sobre a alfabetização de modo situado, tensionado e profundamente marcado pelas disputas políticas e institucionais que atravessam o campo. Entre a Psicogênese e as Ciências da leitura, as professoras não aderem de forma linear, tampouco se deslocam inteiramente de um referencial a outro; antes, produzem sentidos híbridos, costurados pela experiência, pela memória formativa e afetiva e pela necessidade de responder às demandas concretas da escola.

Os dados recentes de alfabetização no Amazonas e em Manaus ajudam a dimensionar a relevância desta investigação. Em 2024, 49,17% das crianças do 2º ano no estado foram consideradas alfabetizadas, resultado inferior à meta estadual prevista (57%)⁹². No município de Manaus, embora o índice tenha alcançado 50,13%, superando a média estadual, também permaneceu abaixo da meta local estabelecida (56,43%). Como evidenciamos nesse estudo, percentuais como esses mobilizaram políticas de alfabetização, sem, contudo, tratar da essencialidade da questão. Anos mais tarde, esses números revelam que, apesar da adoção de novos referenciais e diretrizes, como a transição de Emília Ferreiro para Linnea Ehri no âmbito

⁹² Indicador Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/am_ica2024.pdf

municipal, a mudança normativa não tem produzido os efeitos esperados sobre a aprendizagem. É possível que, mais uma vez, se tente tratar uma ferida com procedimentos derivados de uma única fonte, sem consultar o entorno e os sujeitos envolvidos.

Essa defasagem entre o prescrito e o realizado reforça a centralidade da pergunta que orientou a pesquisa. Os resultados indicam que não se trata apenas de aderir a um novo referencial, mas de interpretar, negociar, resistir, reinventar e produzir significações próprias sobre o que significa alfabetizar neste contexto específico.

Nessa transição, a mudança institucional não se converte automaticamente em mudança de compreensão: o que emerge é um fazer interpretativo que combina gestos de resistência, apropriações parciais, silêncios que revelam desconfortos e reinterpretções que devolvem às professoras um sentido de agir situado, enraizado nas entranhas do vivido e manifestado na práxis do cotidiano docente.

É nesse entremeio, entre norma e prática, entre decreto e corpo-professora, que as educadoras constroem sua leitura da alfabetização, revelando que os sentidos produzidos não são apenas pedagógicos, mas éticos, políticos e existenciais, inscritos no esforço de manter viva uma práxis que, mesmo tensionada por pressões metodológicas e ideológicas, continua sendo realizada a partir da singularidade de cada docente, do seu modo de interpretar e significar o que lhe é imposto.

Emerge com força a compreensão da alfabetização como experiência ética, histórica e profundamente humana. Para além de métodos, ela se sustenta em relações, em encontros e no compromisso de não abandonar nenhuma criança: compromisso que antecede a política, atravessa a técnica e permanece como horizonte formativo.

Refletimos ainda que as contribuições deste estudo se deixam entrever em três dimensões que se entrelaçam. No plano teórico, a pesquisa oferece uma compreensão ampliada da alfabetização ao articular pedagogia, política e filosofia, dialogando com Saviani, Libâneo, Arroyo, Chauí, Charlot, Pimenta, Ghedin, Camargo, Silva, entre outros, e reafirmando a atualidade de Paulo Freire na leitura crítica dos documentos normativos e de suas dimensões ideológicas.

No plano metodológico, este estudo reforça a fecundidade da Pesquisa Narrativa como possibilidade de acesso à experiência docente, apoiando-se em Delory-Momberger, E. Souza, Aguirre e Porta, e mobilizando a hermenêutica crítica de Ricoeur como chave interpretativa do dito, do não dito e do silenciado. A narrativa, mais do que método, mostrou-se caminho de escuta e de restituição simbólica da experiência.

No plano prático, ao propor uma reflexão sobre formação docente e políticas públicas, o estudo evidencia a necessidade urgente de que as políticas considerem de forma efetiva a voz, a experiência e as vivências das alfabetizadoras. Essa compreensão dialoga com Giroux, Zeichner, Diniz-Pereira, Nóvoa, Tardif, Costa, entre outros, reafirmando a centralidade da docência crítica, investigativa e situada.

Partindo desses achados, é igualmente importante também destacar os limites desta pesquisa. O estudo concentrou-se em um contexto específico, a rede municipal de ensino de Manaus (SEMED), considerando um recorte temporal delimitado e uma amostra de seis alfabetizadoras. Assim, não se pretendeu abarcar todas as perspectivas sobre a política de alfabetização, mas aprofundar-se na análise hermenêutica das narrativas coletadas, dando voz àquelas que, muitas vezes, permanecem silenciadas em cada “estação” política.

Essa potência interpretativa, contudo, não se realiza em um terreno neutro. Ela se dá em meio a disputas históricas que fragilizam a Pedagogia enquanto ciência e, por consequência, fragilizam também o lugar epistêmico das alfabetizadoras. Portanto, reconhece-se, ainda, que o esvaziamento da Pedagogia enquanto ciência, muitas vezes tratada como um fazer menor, auxiliar, quase sempre subalternizado frente a saberes considerados mais legítimos, abre brechas pelas quais as políticas de alfabetização se instalam sem diálogo e sem escuta.

Quando a Pedagogia perde o lugar de ciência que interroga, interpreta e incide criticamente sobre o mundo, perde-se também a possibilidade de que as alfabetizadoras sejam reconhecidas como sujeitas epistêmicas, portadoras de saberes que deveriam orientar, tensionar e, quando necessário, contestar as diretrizes oficiais. Nesse terreno fragilizado, políticas chegam como verdades prontas, deslocando experiências, silenciando práticas e obscurecendo a potência política do trabalho docente.

Este estudo, embora iluminado por essa compreensão, não se propôs a examinar em profundidade o processo de formação docente na SEMED/Manaus. Pesquisas como a de Silva (2019), ao apontar que as formações municipais frequentemente se restringem a reproduzir o teor das diretrizes, e a de Camargo (2021), ao evidenciar o desmonte das políticas de alfabetização a partir de acordos privados e mudanças referenciais, já revelam parte desse cenário. Uma investigação sistemática sobre como essas formações são concebidas, disputadas e vividas ultrapassaria os limites desta pesquisa, permanecendo como um horizonte necessário para trabalhos futuros, talvez como caminho para recolocar a Pedagogia em seu lugar de ciência e devolver às alfabetizadoras a dignidade de quem pensa, cria e transforma.

Desse modo, torna-se evidente a necessidade de aprofundar a compreensão sobre os processos formativos que atravessam a docência na alfabetização. Como desdobramento desta

pesquisa, sugere-se a realização de investigações mais amplas sobre a formação de alfabetizadores e alfabetizadoras, considerando os efeitos das sucessivas fragilizações institucionais e políticas sobre o exercício da docência crítica e reflexiva, desde o início, na graduação, até à efetivação em ambiente escolar. Estudos desse tipo poderiam aprofundar a compreensão sobre como a construção de ações pedagógicas e investigativas é impactada por orientações normativas e mudanças de políticas educacionais, permitindo analisar de que forma professoras e professores conseguem articular teoria e prática em contextos de pressão por resultados imediatos.

Em âmbito nacional e amazônico, tais investigações poderiam iluminar padrões e desafios comuns na formação docente em diferentes redes de ensino, oferecendo subsídios para políticas públicas que favoreçam uma pedagogia crítica e emancipatória. No contexto latino-americano, a ampliação dessas análises permitiria identificar convergências e divergências nas trajetórias formativas e nos impactos das políticas de alfabetização, fortalecendo a troca de experiências e a construção de estratégias que valorizem a reflexão crítica, a autonomia profissional e a atuação investigativa de alfabetizadoras e alfabetizadores em contextos diversos.

Por fim, o corpo-professora, atravessado por dores, pressões, resistências e potências, permanece como espaço de luta e de esperança. Cada narrativa revelou vozes que, mesmo em silêncio ou dissonância, carregam sentidos profundos da experiência docente. Buscamos escutar o que se diz nas entrelinhas, nos gestos, nas hesitações, nos pequenos atos de resistência cotidiana. E, assim, retornamos ao início: luz, sentido e palavra; esses três movimentos que sustentam o gesto de alfabetizar e o gesto de pesquisar, movimentos que já não observo à distância...neles, também me reconheço.

A partir de um posicionamento epistemológico fundamentado na hermenêutica crítica, este estudo se inscreve na lógica do campo da educação, buscando preencher lacunas teóricas e dialogar com os debates contemporâneos sobre alfabetização e formação docente. Ao centrar-se nas percepções das alfabetizadoras, evidencia-se a importância da práxis, da sensibilidade e da reflexão crítica, revelando como políticas educacionais e normas institucionais moldam, tensionam e trazem rupturas ao exercício da docência.

A utopia de uma alfabetização crítica e emancipatória permanece como horizonte distante, mas jamais inalcançável. Percorrer esse território é carregar o peso das lutas individuais, mas também sentir a esperança que nasce da coletividade: do compartilhar de experiências, do entrelaçar de saberes e do compromisso ético de não deixar ninguém para trás.

Em cada gesto, cada palavra e cada escuta atenta, acende-se uma luz que ilumina o caminho e torna possível imaginar e construir escolas que respiram esperança, liberdade e futuro.

O percurso é árduo quando trilhado em solidão; contudo, mesmo quando a união de vozes e esforços parece instaurar um caminho mais leve e pleno de sentido, é preciso reafirmar que a construção coletiva de saberes que iluminam e libertam não pode ser desprezada, ainda que se trate das compreensões emergidas nesta pesquisa, tecidas a partir das narrativas de seis alfabetizadoras: um pequeno começo. A alfabetização, assim compreendida, não se reduz a método, técnica ou protocolo: é experiência ética, profundamente humana e, portanto, política.

“E daí? De hoje em diante, todo dia vai ser o dia mais importante”

(Russo; Villa-Lobos; Bonfá, 1989)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: MIT Press, 1990.

AGUIRRE, J. Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa: un proceso de inmersión hermenéutica. In: PORTA, L. **La expansión biográfica**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. p.279-298.

AGUIRRE, J.; PORTA, L. El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Paraná, v. 31, n. 60, p. 1-30, 2020. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14563165006> DOI: <https://doi.org/10.33255/3160/584> Acesso em: 25 nov. 2024.

ALEIXO, J. C. B. O voto do analfabeto no Brasil. **Revista de Ciência Política**. Rio de Janeiro, p. 11-21, 1983. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rcp/article/view/60297/58567>. Acesso em: 28 fev. 2025.

AMARAL, R. A. P.; SOUSA, N. L. (2012). Afasta de mim esse cálice! Chico Buarque e a censura pós-1964. **Revista Vozes do Vale**, v. 1, p. 1-19. Disponível em: https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2017/05/afasta-de-mim-esse-calice-chico-buarque-e-a-censura-no-brasil-pos-1964_nalva_roberto.pdf Acesso em: 25 mai. 2025.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório de atividades – 1988/1989/1990**: três anos de educação e cultura no Amazonas. Manaus: SEEC, 1990.

AMAZONAS. Governo do Estado. **Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos: 1980**. [S.l.: s.n.], 1980.

AMAZONAS. **Projeto de construção de 25 unidades escolares no Estado do Amazonas**. Manaus, 1976.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano de Educação do Estado do Amazonas: 1976 a 1979**. [S.l.: s.n.], 1979.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação e Cultura: 1987**. [S.l.: s.n.], 1987.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Cultura. **Principais Indicadores Educacionais - 1981/82**. Coordenadoria Setorial De Planejamento. Núcleo De Estatística.

AQUISICIONISTAS. **Linguagem escrita e as representações da escrita pela criança**. Aquisicionistas, 25 ago. 2007. Disponível em: <https://aquisicionistas.blogspot.com/2007/08/linguagem-escrita-e-as-representaes.html>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, A. **Estudos de Pedagogia e Antropologia Sociais**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1967.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência e Luta de Classes**, CEPES, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 3-18, jul. 2014. Disponível em: https://ceppes.org.br/revista/edicoes-antiores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/bevilaqua-john-dewey-e-a-escola-nova-no-brasil/at_download/file Acesso em: 06 fev. 2025.

BEZERRA, A. A. **Escola Pública no Amazonas: as políticas de 1987 a 1994**. Manaus: EDUA, 2013.

BORBA, S. da C. **A problemática do analfabetismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BORGES, A. C. Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas. Bruxelas: Typographia E. Guyot, 1888. In: SANTANA, N. **Escolarização na Bahia na transição Império-República e a Constituição da Norma Culta do Português Brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. PPG Letras e Linguística. Salvador, 2007.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 24-46, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 20 jul. 24

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 jul. 24

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

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

BRASIL. SEB/MEC. **Pró-Letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAMARGO, R. M. P. de; OLIVEIRA, S. S. B. Vozes de Professores: Política Municipal de Alfabetização de Manaus em Debate. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e49/ 1–25, 2021. DOI: 10.5902/1984644455163. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/55163>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CAMARGO, R. M. P. **O desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED/Manaus**. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8634> Acesso em: 18 ago. 2024.

CAMILA BARROS. **Reconheça o lugar onde você está**. 5 de set. de 2022. URL <https://youtu.be/XMG3i6ScShM?si=XfoHsGGIYYsgJQK4> Acesso em: 19 abr. 2025.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório**. Edição Especial Educação, Rio de Janeiro: IBASE, n. 2, p. 47-70, out. 2000. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/2215/2173> Acesso em: 15 ago. 2024.

CAMPOS, M. M. O Ensino Fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v14i15.155. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/155>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CELSO DE ALENCAR. **Minicurso Paul Ricoeur - Introdução à questão hermenêutica**. 13 de mai. de 2022. URL <https://www.youtube.com/watch?v=02uDy1ie3Vs> Acesso em: 27 set. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARLOT, B.; VASCONCELLOS, C. S.; LIBÂNEO, J. C.; CAVALLET, V. J. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa – Universidade que versa a prosa, 2021.

CHAUI, M. de S. Democracia e a educação como direito: introdução. In: LIMA, I. R. S.; OLIVEIRA, R. C. (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 1-13. Disponível https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?doing_wp_cron=1631571461.527842_0448303222656250. Acesso em: 02 jun. 2025.

CHAUI, M. Ideologia e educação. **Educ Pesqui.** 2016 Jan; 42(1):245–58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400> Acesso em 21 ago. 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, L. F. M. **Didática da matemática e a mobilização de processos cognitivos: reflexões sobre aspectos teóricos metodológico do ato de ensinar**. São Paulo, Livraria da Física, 2024.

COSTA, L. F. M.; GHEDIN, E.; LIZARDI, P. Linguagem e pensamento: a teoria de S. Pinker e suas implicações para o ensino de matemática em contextos indígenas. In: GHEDIN, E. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino-Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEHAENE, S. **Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe**. [S.l.]: Paris, France: Odile Jacob, 2011.

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura: Como a Ciência Explica a Nossa Capacidade de Ler**. Tradução: Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos: porque o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)**. São Paulo: Editora Contexto, 2022. Ebook.

DELGADO, E. I. **Pilares do Interacionismo: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro**. São Paulo: Érica, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da Pesquisa biográfica em Educação. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Memória, (Auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. (2013). A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos - Periódico Do Programa e Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, (30). Recuperado de <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/173> Acesso em: 08 ago. 2024

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 jun. 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. PERSPEC. DIAL.: **REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014 Disponível em: <https://www.periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4> Acesso em: 02 jun. 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005> Acesso em: 02 jun. 2025.

DUARTE, D. **Manaus, entre o passado e o presente**. Manaus: Ed. Mídia Ponto Comm, 2009.

EHRI, L. C. Development of sight word reading: Phases and findings. (pp. 135–154). In. SNOWLING, M. J; HULME, C. (Orgs.). **The science of reading: A handbook**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, 5–21. In SNOWLING, M. J; HULME, C.; NATION, K. (Orgs.). **The science of reading: A handbook**. Second edition. Oxford: Wiley Blackwell Publishing, 2022.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding (p. 107–143). In GOUGH, P.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. (Orgs.), **Reading acquisition**. Hillsdale, New Jersey (EUA): Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1992.

ESPINOSA, B. **Ética**. Demonstrada em ordem geométrica. São Paulo: Vozes, 2023.

ESTACIO, M.; NICIDA, L. **História e Educação na Amazônia**. Organização de Marcos André Ferreira Estácio e Lucia Regina de Azevedo Nicida. – Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016.

Eu Era um Lobisomem Juvenil. Intérprete: Renato Russo. Compositores: Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. In: As quatro estações. Intérprete: Legião Urbana. Rio de Janeiro: **EMI**, 1989. 1 CD, faixa 5.

FERREIRA, Jr. A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERREIRO, E. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. Temas em debate. **Caderno de Pesquisa**, n. 88, p.72-77. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n88/n88a08.pdf> Acesso em: 17 abr. 2025.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 26ª edição, 2011.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, B. T. **Manaus Educativo**. Manaus: Editora Formato2, 2022.

FRADE, I. C. A. da S.; MONTEIRO, S. M. DOSSIÊ “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: OLHARES DE PROFESSORES E PESQUISADORES”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, 2019. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.381. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381>. Acesso em: 7 set. 2025.

FRANCO, M. A. S. **A pedagogia como ciência da educação**: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. Porto: Editorial Presença, 1973.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Baptista. 7. ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, A. M. A. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4). In BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 24–46, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FREIRE, P. (1986). In: COIMBRA, Oswaldo. Paulo Freire: Não sou contra as cartilhas de alfabetização. **Nova Escola**. São Paulo, v. 1, n. 3. p. 48-50, abr. 1986.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico]. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: reading the word and the world**. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Gramsci: A historicidade da filosofia da práxis e a educação. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, 2020.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação Interpretativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – SIPEQ, 2. ed., 2004. **Anais II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos**, Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo. p. 1-14. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IISIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica (p. 129 – 150). In PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, E. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino-Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2025.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUGH, P.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. (Orgs.), **Reading acquisition**. Hillsdale, New Jersey (EUA): Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1992.

GUEDELHA, C. **Epígrafes**. Curitiba: CRV, 2021.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944 2009)**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. São Paulo: Unesp, 2011.

HADDAD, S. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 ago. 2024.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JACQMINUT, C. C. B.; PINHEIRO, L. da S.; TRINDADE, J. da S.; SILVA, T. G. da; GHEDIN, E. L. APRENDIZAGEM, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA FREIRIANA E A NEUROCIÊNCIA DEHAENIANA?. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 18762–18776, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-178. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4479>. Acesso em: 06 mai. 2025.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W.; Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-113.

KERR, W. E.. (1977). A Cartilha da Amazônia. **Acta Amazonica**, 7(1), 3–4. <https://doi.org/10.1590/1809-43921977071003> Acesso em: 21 de ago. 2024.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18.ed. São Paulo: Summus, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 de ago. 2024.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Giralddi. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In. BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 abr. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. L. C. A. de. **A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Link de acesso: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16352> Acesso em: 04-04-2025.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 06 set. 2025. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183634> Acesso em: 28 jul. 2025.

LIPPI, V. M. **Cartilha “Encontro das Letras”**. São Paulo: FTD, 1992.

LIRA, F. M. **Avaliação de desempenho do estudante - ADE: uma análise da alfabetização da rede pública municipal de ensino de Manaus-Amazonas**. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024. Link de acesso: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10307> Acesso em: 20 abr. 2025.

MACIEL, P. I. F. Alfabetização no Brasil: pesquisa, dados e análise. In: MORTATTI, L. R. M; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p. DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p109-131> Acesso em: 31 jul. 2025

MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M.(orgs.). **Pedagogia do oprimido: o manuscrito**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. **Revista do Conselho Municipal de Educação de Manaus**. CME em foco: edição comemorativa. 2017.

MANAUS. **Estudos Sociais** – 3ª Série do 1º Grau. Manaus, 1989.

MANAUS. Resolução nº 284/CME/2021 Aprovada em 27.12.2021. FIXA normas para organização da alfabetização no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Publicada em 06 de janeiro de 2022, no **Diário Oficial do Município de Manaus** – DOM 5257 Cad. II.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Currículo Escolar Municipal de Manaus**. 2021.

MARTINS, O.; MARTINS, B. **Nossa Escola, Nossa Vida**. Manaus: Ziló, 2008.

MATOS, M. D. da C.; ADAM, J. M. GIDE e a gestão democrática nas escolas públicas da capital do Amazonas. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 70, p. e24894, 2024. DOI: 10.5585/eccos.n70.24894. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24894>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2001.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. **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: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MONTEIRO, M. Y. **Fundação de Manaus**. 3ª edição. Editora Conquista: Rio de Janeiro, 1971.

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

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, 15(44), 329–341, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009> Acesso em: 6 set. 2025.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. DOI: 10.34024/olhares. 2019.v7.9980. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 6 set. 2025.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: uma história** (2007). In: Diálogos apócrifos: sobre educação, ensino de língua e literatura [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2016, pp. 87-97. ISBN: 978-85-68334-79-9. <https://doi.org/10.7476/9788568334799.0016>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

MURILLO-ARANGO, G. J. Tiempo de (auto)biografías escolares. In: LEITE, Y. U. F.; SOUZA, E. C. de; VAZ, T. R. D.; JOSÉ, G. de O. M. (orgs). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 73-94.

NADALIM, C. F. P., coord. - **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out/dez 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jun. 25

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-histórico**. Scipione: São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Q. L. Validade preditiva de alguns testes de prontidão para a alfabetização: um estudo comparativo. **Psicologia Educacional e Escolar**. v. 36 n. 3 (1984). Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/19009/17743> Acesso em: 04 jun. 25.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ., n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. In DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. (2013). A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos - Periódico Do Programa e Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, (30). Recuperado de <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/173> Acesso em: 08 ago. 2024

PESSOA, A. B. **Pequenos Construtores da Nação: disciplinarização da infância na cidade de Manaus (1930-1945)**. Tese de Doutorado em História. UFPA: 2018. Disponível em: <https://www.pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2019/Tese%20Doutorado%202019%20Alba%20Barbosa%20Pessoa.pdf> Acesso em: 25 mai. 25.

PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional Crítico Emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In.: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática crítica no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 mai. 25.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, A.; TEIXEIRA, N. Contexto histórico-cultural e Biossocial de Manaus. In: PINTO, A.M.(Org.). **Preâmbulo da história e memória da educação na cidade de Manaus (1889-1930)**. Manaus: ESBAM, 2005.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento:** a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). História da cidadania. São Paulo, Contexto, 2003, p. 9 e 10. In ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia.** Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

PINTO, J. M. de R.; BRANT, L. N. de A.O.; SAMPAIO, C. E. M.; PASCOM, A. R. P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

PORTA, L. G. La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1747-1764, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/9636> Acesso em: 04 abr. 2025

PORTA, L. G.; FLORES, G. N. Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 2, n. 6, p. 683-697, set/dez 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3974> Acesso em: 04 abr. 2025

Porto de Lenha. Intérprete: Torrinho. Compositores: Aldízio Filgueiras e Torrinho. In: Porto de Lenha. Intérprete: Torrinho. Rio de Janeiro: **HARA Internacional**, 1991. 1 LP, Lado A, faixa 4.

REIS, A. C. F. **História do Amazonas.** 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1998.

RICOEUR, P. (1978). **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. (H. Japiassu, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1969).

ROCCO, M. T. F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 75, p. 25-33, nov. 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1068/1073> Acesso em: 17 abr. 2025.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 110–121, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p110-121. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28368>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SAKS, F. do C. **Busca booleana:** Teoria e prática. 2005. Orientador: Gregor Baranow. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Gestão da Informação, Setor de Ciências Aplicada, Universidade Federal do Paraná. 2005. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48319>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SANTANA, N. **Escolarização na Bahia na transição Império-República e a Constituição da Norma Culta do Português Brasileiro.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. PPG Letras e Linguística. Salvador, 2007.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e Inclusão. In.: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, J. A. dos; OLIVEIRA, G. S. de; PAIVA, A. B. de. **O pensamento educacional de John Dewey**. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, MG, v. 21, n. 52, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2818>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SARGIANI, R. (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia (1983)**. 30ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão (p. 151 – 160). In PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, M. V. da. História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização. **Sínteses – Revistas dos Cursos de Pós-Graduação**. V. 4, p. 347-356, 1999. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6142> Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização**. Campinas – SP, Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, T. G. da. **O processo cognitivo das emoções: perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da SEMED/Manaus**. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7490> Acesso em: 05 mai. 24.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.) MOREIRA, A. F.; FRIGOTO, G.; SACRÍSTAN, J. G. **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, T.G. da; GHEDIN, E. e BOTH, I. A Hermenêutica Crítica de Paul Ricoeur: uma perspectiva metódica à Pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**, 38, p. 1–26, 2024. doi:10.14393/REVEDFIL.v38a2024-64795. Acesso em: 26 jun. 2025.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SNOWLING, M. J; HULME, C. (Orgs.). **The science of reading: A handbook**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

SNOWLING, M. J; HULME, C.; NATION, K. (Orgs.). **The science of reading: A handbook**. Second edition. Oxford: Wiley Blackwell Publishing, 2022.

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

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

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf> Acesso em: 18 ago. 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M.; MACIEL, F. (2000). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento).

SOUZA, E. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (3), 16-33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613> Acesso em: 25 ago. 2024.

SOUZA, E.; ABRAHÃO, M. H.M. B. (Orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E.; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 282–303, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOUZA, F. da S. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. de. A alfabetização das crianças das classes populares, no Brasil, nos últimos anos: o que promoveram a BNCC e a PNA? Que herança deixam para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n.2, jul-dez/2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/74037/39717> Acesso em: 17 abr. 2025.

SOUZA, J. B. de F. **A instrução no Amazonas: primeiro centenário dos cursos primarios (1827-1927)**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249177> Acesso em: 21 mai. 2025.

SOUZA, M. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.

SOUZA, N. D.; OLIVEIRA, J. A. O espaço urbano e a produção de moradia em áreas inundáveis na cidade de Manaus: o igarapé do Quarenta. In: OLIVEIRA, J. A.; ALECRIM, J. D.; GASNIER, T. R.J. (orgs.). **Cidade de Manaus: visões interdisciplinares**, Manaus: EDUA, 2003, p. 81-115.

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

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. 2º ed. Buenos Aires: Paidós, 2007.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 6 set. 2025.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 186–194, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o sentido de Educação. In: CHARLOT, B.; VASCONCELLOS, C. S.; LIBÂNEO, J. C.; CAVALLET, V. J. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa – Universidade que versa a prosa, 2021.

VEER, R. **Henri Wallon's Theory of Early Child Development: The Role of Emotions**. 1996. Developmental review: DR, 16(4), 364–390. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0016> Acesso em: 6 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. Tradução: Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WINTTER, G. P.; KERR, W. E.; FONSECA, O. J. M; RAMOS, M. A. A. **Cartilha da Amazônia**. CNPQ/IBICT. Manaus, Amazonas, 1977.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo (tradução de Pablo Manzano Bernárdez). Conferência apresentada no **11º University of Wisconsin Reading Symposium: “Factors Related to Reading Performance”**, Milwaukee, Wisconsin (EUA); tradução: El maestro como profesional reflexivo. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai. 2025.

ZEICHNER, K. M. **The struggle for the soul of teacher education**. (Critical Social Thought). New York: London: Routledge, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA

BIBLIOGRAFIA ANOTADA					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
Marcelos, Josiane de Assunção. Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita inventada. 2024. Dissertação (Mestrado profissional em Educação e Docência). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. URI http://hdl.handle.net/1843/75884 Acesso em: 04-04-2025.					
01	2024	Marcelos, Josiane de Assunção	Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita inventada	Apropriação da escrita (SEA); agrupamentos produtivos; escrita inventada; mediação pedagógica; reflexão grafonêmica.	A presente pesquisa-intervenção aborda os desafios da alfabetização evidenciados no contexto da pandemia da Covid-19, discutindo a relação entre a interrupção das aulas presenciais e o processo de apropriação da escrita alfabética por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental egressas do ensino remoto. A investigação buscou responder quais estratégias de mediação pedagógica poderiam garantir a apropriação da escrita de palavras compostas por sílabas complexas a crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, pós-pandemia. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual do município de Belo Horizonte, com 19 crianças participantes e organizadas em 5 agrupamentos heterogêneos em relação ao conhecimento sobre o sistema de escrita. Esta pesquisa intervenção baseia-se na metodologia do Programa de Escrita Inventada e se fundamenta nas concepções fonológica, interacionista e sociointeracionista. O primeiro procedimento metodológico consistiu em um diagnóstico inicial de escrita interpretado com base nos níveis de escrita definidos por Emilia Ferreira desde a pesquisa matriz aos estudos mais recentes. Foram realizadas 8 sessões de escrita do Programa e um diagnóstico final para análise dos dados de escrita, obtidos ao contrastar as produções realizadas nas tarefas propostas. O estudo destaca a influência dos elementos intrassilábicos e a relevância da mediação do adulto no processo de apropriação da escrita de sílabas complexas pela criança, quando provocada à reflexão grafonêmica, adotando as seguintes estratégias de mediação: gestão do grupo, contextualização da palavra, pistas fonológicas, registro escrito, leitura de verificação, confronto entre a escrita inventada e a escrita convencional. Os principais resultados indicam progressos na escrita alfabética, com aumento na quantidade de relações pertinentes entre grafemas e fonemas constituintes da sílaba complexa e nos permitem defender que o Programa de Escrita Inventada, ao propor situações de aprendizagem colaborativa em detrimento às estratégias de memorização de sílabas e cópia de palavras, potencializa a apropriação da escrita alfabética pelas crianças. Com base no estudo realizado foi elaborado, como produto educacional, um Glossário de Pesquisa no formato e-book, apresentando no rol da investigação, 23 conceitos, termos e questões sobre a apropriação da escrita alfabética, comunicando os resultados da pesquisa-intervenção.
Silva, Raidalva da. Os desafios impostos pela nasalidade vocálica no processo de apropriação da escrita no português brasileiro. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. URI https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39778 Acesso em: 04-04-2025.					
02	2024	Silva, Raidalva da	Os desafios impostos pela nasalidade vocálica no processo de apropriação da escrita no português brasileiro	alfabetização; escrita; nasalidade.	O estudo busca ampliar a compreensão sobre como crianças em processo de alfabetização, que já fonetizam a escrita, enfrentam desafios ao escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas no Português Brasileiro. Está ancorado no marco psicogenético e ocupa-se pela apropriação da escrita pelas crianças em processo de alfabetização. Tem sua origem na pesquisa

					realizada por Ferreira e Zen (2022), que inaugura a investigação sobre as particularidades do processo de aquisição da escrita no Português Brasileiro. As crianças participantes estavam matriculadas em classes do 1º ano do Ensino Fundamental e tinham entre 6 e 7 anos de idade. Apresenta-se como uma pesquisa exploratória, conduzida pelo método clínico-crítico, na abordagem qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas como procedimentos de levantamento de dados. A análise dos dados permitiu observar as soluções originais das crianças diante dos desafios para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas. Os resultados demonstraram que crianças em processo de apropriação da escrita conceitualizam e reconceitualizam a escrita e produzem soluções coerentes e pertinentes para representar a nasalidade vocálica, mesmo quando ainda não estão preocupadas com os aspectos ortográficos da língua.
Coelho, Maria Clara Fontes de Mello. Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. URI https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37093 Acesso em: 04-04-2025.					
03	2023	Coelho, Maria Clara Fontes de Mello	Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	Brincar; alfabetização; educação infantil.	O presente trabalho tem o objetivo de analisar as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever em situações de jogo simbólico com crianças de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano Góes, de Salvador. As discussões que ancoram a pesquisa tomam como referência os estudos de Vigotski (2007, 2014), Ferreira (1985, 1992, 2005, 2011), Lerner (2002), Molinari (2020, 2022), bem como Brougère (2010), Kishimoto (2011), Wasjkop (2009) e Moyses (2002, 2006). Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de observações das crianças de duas turmas de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano Góes, em contextos de brincar de faz de conta de salão de beleza e barbearia realizados durante o mês de setembro de 2022. Na condição de pesquisa qualitativa, o percurso metodológico baseia-se na abordagem fenomenológica, e elegemos como método a etnografia de natureza exploratória. A análise documental, a observação participante e a roda de conversa foram utilizados como instrumentos de investigação. Observamos que os materiais escritos incluídos nas estações do salão de beleza e barbearia não foram absorvidos no brincar das crianças. Elas se mostraram, durante todas as sessões, não dispostas a usar os escritos na brincadeira, fazendo-nos compreender que separavam o ato de brincar dos atos de ler e escrever, vendo-os como inconciliáveis. A significativa reserva das crianças do CMEI Tertuliano de Góes em relação aos atos de ler e escrever nos provoca a seguir indagando acerca das políticas públicas em favor da formação continuada dos professores, assim como sobre o investimento em ações de fomento à pesquisa e ao estudo nas escolas de Educação Infantil. Espera-se que a presente investigação possa colaborar com o debate sobre a invisibilização da escrita nos documentos oficiais da Educação Infantil e ampliar as discussões sobre o direito das crianças pequenas de ingressar nas culturas do escrito, tendo a escola como aliada nesse percurso.
Ribeiro, Sara Gabrielle Fonseca. A Política Nacional de Alfabetização e a Reconversão Docente no Curso Alfabetização Baseada na Ciência (2019-2021). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Link de acesso: http://repositorio.ufes.br/handle/10/12498 Acesso em: 04-04-2025.					
04	2023	Ribeiro, Sara Gabrielle Fonseca	A Política Nacional de Alfabetização e a Reconversão Docente no Curso Alfabetização Baseada na Ciência (2019-2021)	Alfabetização Formação de professores Evidências Científicas Educação	A pesquisa se insere no campo das políticas de alfabetização no Brasil, especialmente no que se refere à formação de professores alfabetizadores no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Seu objetivo é compreender as diretrizes fundamentais e o sentido dado à formação de professores alfabetizadores no que propõe o curso de Alfabetização Baseada

					em Ciências (ABC). A pesquisa busca, ainda, problematizar as noções fundamentais sobre alfabetização propostas pelo ABC, destacar as referências nacionais e internacionais que embasaram tais propostas do ABC, investigar as bases teórico-pedagógicas que compõem o curso e seus nexos epistemológicos, além de analisar a que se referem as evidências científicas integradas ao curso e qual sentido é produzido por elas. Utiliza, como aporte metodológico, a pesquisa qualitativa de cunho documental, à luz do materialismo histórico. Destaca que o PNA, durante seu período de vigência, trouxe a abordagem do método de alfabetização fônica como única metodologia comprovada por “evidências científicas” para o trabalho com crianças brasileiras e trouxe fortemente uma ideologia de ciência positivista, superior às ciências humanas, tendo desconsiderado toda a produção acadêmica brasileira no campo da alfabetização. Identifica que as bases pedagógicas que “sustentam” o ABC são as teorias cognitivas, que levam em conta o fator biologizante da aprendizagem, em detrimento dos fatores sociais, da interação com o outro, além das questões socioeconômicas e raciais, muito presentes no Brasil. Assim, a pesquisa considera que o curso articula o moderno e o arcaico na tentativa de reverter o ensino, pois ao trazer um método de alfabetização ultrapassado, associado às novas tecnologias, o ABC tenta desfigurar e reduzir o ensino, à mera reprodução de atividades expostas na plataforma. Dessa forma, a pesquisa entende que o ABC é um curso de formação de professores alfabetizadores em plataforma digital, com conteúdo de baixa qualidade, planejado e executado por instituições de outro país, em português de Portugal, com videoaulas “práticas” de atividades realizadas no contexto português, constituindo-se em um curso oferecido pelo MEC que visa atender hegemonicamente ao PNA e seus autores.
Bento, Flávia Dias. Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos Processos Formativos Docentes. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Link de acesso: http://app.uff.br/riuff/handle/1/29995 Acesso em: 04-04-2025. Dissertação (Mestrado em Educação).					
05	2023	Bento, Flávia Dias	Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos Processos Formativos Docentes.	Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização (PNA). Formação Docente.	Este estudo, intitulado 'Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes', teve como o objetivo geral pesquisar os reflexos da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) nas experiências formativas e práticas pedagógicas de professores alfabetizadores da Escola Municipal Professora Dalva Lazaroni/RJ. Enquanto objetivos específicos a pesquisa examinou e discutiu a proposta da Política Nacional de Alfabetização e sua dimensão pedagógica; conheceu através de narrativas de professores alfabetizadores o processo de alfabetização em suas trajetórias de vida e formação e analisou como os mesmos percebem a PNA e seus impactos nas suas práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização. A metodologia de pesquisa escolhida foi a conversa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018), dentro da abordagem da Pesquisa-formação Narrativa (Auto)Biográfica a partir de autores como Ferrarotti (2010), Josso (2004), Nóvoa (1992). O estudo concluiu que as professoras apontaram explicitamente o quanto se sentem insatisfeitas com o afastamento que há entre o que o texto legal das políticas públicas voltadas para alfabetização, em específico a PNA, se propõe a fazer e o que realmente oferecem efetivamente.
Sasso, Bruna Assem. Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas: implicações epistemológicas e educacionais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. URI http://hdl.handle.net/11449/204508 Acesso em: 04-04-2025.					

06	2021	Sasso, Bruna Assem	Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas: implicações epistemológicas e educacionais	Educação. Epistemologia Genética. Escolas Democráticas. Língua escrita. Construtivismo.	<p>Dentre os relatos que existem a respeito da Escola Democrática de Summerhill, na Inglaterra, é possível observar muitas críticas e más interpretações que são decorrentes de desconhecimento. Para que isso não seja reproduzido quanto às escolas democráticas no Brasil, o objetivo deste trabalho se engendrou em compreender a aquisição da língua escrita alfabética em escolas com proposta democrática que se desenvolvem no Brasil. Partimos dos seguintes questionamentos: nas escolas democráticas no Brasil, o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (em um sentido de transmissão) ou da psicogênese da língua (de construção)? Existe um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? Como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema? Quais seriam as atividades/estratégias que propiciariam às escolas democráticas a aquisição da escrita alfabética? Nossa hipótese permeava a ideia de que as propostas de atividades pedagógicas para as classes de alfabetização, que acontecem em ambientes democráticos, ocorrem de acordo com uma metodologia ativa e coerente que, embora não seja o construtivismo, vão ao encontro das conjecturas da Teoria de Piaget, dados os seus princípios. As escolas participantes foram duas, localizadas no estado de São Paulo, sendo a primeira no âmbito particular, na capital, e a segunda, no âmbito público, no interior do mesmo estado. O estudo desenvolvido se caracteriza como de caso qualitativo, e contou com duas visitas a cada uma das instituições participantes. Devido ao contexto pandêmico instaurado pela Covid-19 em 2020, não nos foi possível realizar outras visitas presenciais, essas substituídas, portanto, pelo formato remoto para a coleta de dados, originando uma análise específica acerca desse momento. As análises bibliográfica, empírica e dos materiais coletados conduziram-nos às seguintes conclusões: 1) houve distorções na disseminação das teorias de Piaget e de Emilia Ferreiro no Brasil, de modo que o saber conceitual se tornou método de ensino, causando reducionismos e consequentes más interpretações de suas pretensões e apresentações, e a aquisição da língua escrita, reflexo da atribuição do fracasso escolar ao construtivismo; 2) as escolas tradicionais e as escolas democráticas diferenciam-se quanto à visão da criança, visto que, enquanto as primeiras a consideram como um adulto em miniatura, passiva, receptora e ignorante, as segundas, como sujeito criativo e ativo cujos raciocínio, valores e julgamentos morais se distinguem do adulto e precisam ser reconhecidos e respeitados, revelando, a segunda escola, princípios que se assentam nos pressupostos rousseauianos e que se correlacionam com a epistemologia genética; 3) os professores não desempenham o papel de mediadores, mas de interlocutores, tutores, auxiliares, das crianças; 4) a participação das famílias se faz crucial para a formação verdadeira de cidadãos e para a continuidade do trabalho desenvolvido no contexto educacional no sentido de se ter sujeitos ativos; 5) as crianças mostram o caminho natural de desenvolvimento por terem a oportunidade de pensar e fazer em relação à língua e em sua expressão escrita, não ao encontro do que acontece em escolas tradicionais ou em um sentido de transmissão conhecimento (desse vindo de fora), mas no sentido de construção e reconstrução. Além disso, destacamos o elo entre a primeira e segunda escolas, e como os professores dessas instituições veem a questão do convívio</p>
----	------	-----------------------	---	---	--

					do tradicional (que concebe o indivíduo como passivo, o conhecimento como imediato e advindo da percepção) com a psicogênese. Por fim, a questão da interação se destacou nos dados coletados, possibilitando-nos, inclusive, reflexões decorrentes do motivo de escolherem Emília Ferreiro dentre tantos autores que abordam a temática da língua escrita.
Teixeira, Liziana Arâmbula. Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análise. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Link de acesso: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/LizianaAr%C3%A2mbula%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 04-04-2025.					
07	2021	Teixeira, Liziana Arâmbula	Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análise	Política Nacional de Alfabetização. Alfabetização. Formação de Professores. Estudos Culturais. Discurso.	Historicamente a alfabetização mobiliza debates por parte de gestores públicos e estudiosos da área devido às dificuldades enfrentadas pelas crianças matriculadas neste ciclo para apropriarem-se da leitura e da escrita. Neste sentido, gestores e pesquisadores voltados para o campo da educação buscam estratégias metodológicas, políticas e formativas para minimizarem os problemas relacionados a não aprendizagem. Diante deste cenário, esta pesquisa se propõe a analisar a Política Nacional de Alfabetização de 2019, que destaca ações, detalha objetivos, metas e princípios relacionados à alfabetização das crianças matriculadas no ciclo de alfabetização do Brasil. Os documentos mostram desde os marcos históricos e normativos até o cenário atual, como ainda apresentam as formas de implementação dessa política, estratégias de avaliação e monitoramento. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos de alfabetização que constituem a Política Nacional de Alfabetização e como objetivos específicos: apresentar esta política, sua estrutura e funcionamento; identificar quais discursos de alfabetização balizam este documento e observar como estão representados; e identificar qual profissional essa política pretende formar para atuar nas turmas de alfabetização. Os aportes teóricos que embasaram a investigação foram o dos Estudos Culturais. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho documental onde foram analisados o Decreto nº 9.765/2019 e o caderno Política Nacional de Alfabetização - documento de orientação – elaborado pela Secretaria de Alfabetização, vinculada ao Ministério da Educação. A análise dos dados foi realizada através da análise do discurso, sendo que os dados propostos nos documentos foram comparados com o referencial teórico da área da alfabetização. Após análise dos materiais concluiu-se que a nova PNA propõe uma desconstrução de toda ciência de alfabetização realizada no Brasil até o momento e a descontinuidade das políticas públicas educacionais nacionais, além da procura pela homogeneização do ensino, através do discurso da ciência cognitiva, considerado pelo documento a única fonte com comprovação verdadeiramente científica em se tratando de pesquisa na área, como mecanismo para alcançar o tão esperado sucesso na alfabetização das crianças e legitimar assim, o discurso instrução fônica.
Costa, Fabíola Elizabete. Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: Análise do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Link de acesso: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5474 Acesso em: 04-04-2025.					
08	2021	Costa, Fabíola Elizabete	Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: Análise do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Educação; Políticas Públicas de Alfabetização. Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa. Política Nacional de Alfabetização.	A década de 1990 foi marcada por mudanças significativas na Educação brasileira que culminaram com a implementação de Políticas Públicas direcionadas para a redução/erradicação do analfabetismo, tendo como referência os compromissos decorrentes das conferências internacionais. Neste sentido, empreendemos levantamento de informações e pesquisas relacionadas

					<p>a história das Políticas Públicas Educacionais para, assim, compreender as Políticas de Alfabetização no Brasil e como elas influenciaram na Educação que vivenciamos hoje no âmbito escolar. O objetivo geral desta dissertação é de analisar a concepção de Alfabetização presentes no Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Delimitamos tal objetivo a partir da seguinte problemática: Como tem se constituído as Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil e quais as intencionalidades dessas Políticas ao analisarmos as propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e da Política Nacional de Alfabetização? Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, sendo as fontes primárias a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, e o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e as fontes secundárias os teóricos que refletem sobre o objeto de estudo. Constatou-se, por meio da pesquisa realizada, que o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa foi um programa, mesmo com críticas pertinentes aventadas por pesquisadores da área, foi importante para a formação de professores e para contribuir com a melhoria da qualidade da Alfabetização. Em relação a Política Nacional de Alfabetização, ainda que seja recente e com poucas pesquisas, foi possível observar que é uma Política que desconsidera parte da história da Alfabetização, construída ao longo das últimas décadas. Ao retomarmos conceitos políticos e metodológicos, em certa medida já superados, sustenta a utilização de um único método para a aquisição da leitura e da escrita, demonstrando um retrocesso na Educação Brasileira.</p>
Camargo, Raiolanda Magalhães Pereira de. O Desmonte da Política de Formação de Alfabetizadores da SEMED/ Manaus. 2021. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. URI https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8634 Acesso em: 04-04-2025.					
09	2021	Camargo, Raiolanda Magalhães Pereira de	O Desmonte da Política de Formação de Alfabetizadores da SEMED/ Manaus.	Políticas de Alfabetização. Formação de alfabetizadores. Lógica privatizante e mercadológica. Humanização e emancipação.	<p>Esta tese objetiva compreender o desmonte da política de formação continuada dos alfabetizadores da rede municipal de ensino, mais particularmente a estratégia de formação em polos da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), a partir de uma lógica privatizante e mercadológica da SEMED-Manaus e suas implicações para os processos formativos e para a ação alfabetizadora. A pesquisa está vinculada ao GPPE/CNPq/UFAM; à linha de pesquisa 2- Estado, Políticas públicas e Gestão da Educação do PPGEDA, com apoio da CAPES e FAPEAM. Para concretizar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de campo numa escola da rede municipal com acompanhamento, por meio de grupos dialógicos, de três professores alfabetizadores, análise documental dos dispositivos legais sobre alfabetização e programas de formação de alfabetizadores implementados em âmbito federal. No contexto local, optamos por examinar a estratégia de formação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor responsável pela formação dos professores da rede municipal de Manaus, concentrando nossa análise na estratégia de formação em polo/rede colaborativa, considerando ser a estratégia formativa de atendimento a um número maior de alfabetizadores da rede, além de outros instrumentos normativos como proposta pedagógica para os anos iniciais, Plano Municipal de Educação e Referencial Curricular Amazonense, confrontando com projetos e programas de alfabetização da SEMED- Manaus derivados da gigantesca lógica privatizante da rede municipal, materializada pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus</p>

					<p>(PROEMEM) e Gestão Integrada da Escola (GIDE), concentrando nossa investigação no avanço do gerenciamento da política municipal de Alfabetização pelo Instituto Ayrton Sena, cujo Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) foi o embrião de uma minuta de uma Política Municipal de Alfabetização e do mais recente Currículo Escolar Municipal de Alfabetização. As contradições encontradas nos dados foram validadas pelas vozes dos professores investigados na pesquisa empírica e pelas vozes de seus pares, reveladas no movimento de resistência surgido no decorrer da escrita desta pesquisa e contextualizado nesse estudo. O referencial teórico ancora-se nas contribuições de Karel Kosik, Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Karl Marx, António Nóvoa e demais autores de relevância nacional no contexto das políticas públicas de educação. Assim, a investigação revelou o desmonte de uma importante política de formação de alfabetizadores, indicando a necessidade de repensarmos as bases necessárias para uma política municipal de alfabetização e de formação de alfabetizadores que garanta efetivamente o direito humano e social de aprender a ler e a escrever para nossas crianças da rede pública, assegurando espaços para a discussão e a participação dos professores na elaboração dessas políticas, no debate coletivo sobre o currículo, que irão desenvolver em seus percursos formativos, e na melhoria das condições objetivas de seu trabalho, além da necessária aproximação da universidade às escolas públicas, de forma a promover a aprendizagem ao longo da vida e uma alfabetização pela qual se inicia o longo processo de humanização por meio da educação.</p>
<p>Borin, Marília Flávia de Camargo. Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na atividade de alfabetização: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Link de acesso: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-30092020-170240/ Acesso em: 04-04-2025.</p>					
10	2020	Borin, Marília Flávia de Camargo	Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na atividade de alfabetização: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein	<p>Construtivismo. Alfabetização. Psicogênese da língua escrita. Terapia Filosófica de Wittgenstein. Jogo de linguagem.</p>	<p>À luz do pensamento de Wittgenstein pós Tractatus, a pesquisa criticará alguns aspectos das implicações da concepção construtivista no ensino da alfabetização, questionando a interpretação proposta pelo modelo explicativo de aprendizagem da escrita e da leitura, presente, especialmente, na obra psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky. Esta teoria constituiu-se, sobretudo, valendo-se de bases conceituais da epistemologia genética de Jean Piaget, bem como da perspectiva da Psicolinguística, oriunda da teoria da “gramática gerativa”, elaborada por Noam Chomsky. Ainda, para a teoria da psicogênese da língua escrita, a criança é considerada um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e, por isso, constrói as categorias de seu conhecimento, elaborando, por si própria, hipóteses. Estas hipóteses seriam postuladas ao longo de níveis de desenvolvimento de representação da escrita e teriam lugar no período que antecede a aprendizagem formal do sistema de base alfabética, sendo reelaboradas em cada fase apresentada pelas crianças até que as mesmas adquirissem o conhecimento normativo deste sistema. Tendo em vista questionar a naturalização dos processos de aprendizagem da escrita, aplicaremos a terapia filosófica, inspirados pela segunda fase do pensamento de Wittgenstein, buscando analisar, criticamente, as implicações de concepção teórica empirista e, sobretudo, mentalista da aprendizagem, ainda dominantes e privilegiadas nos documentos de políticas educacionais voltados aos alfabetizadores. Nesse sentido, relativizaremos imagens dogmáticas, presentes no pensamento de muitos alfabetizadores, que naturalizam os processos de</p>

					<p>aprendizagem dos alunos ao se ancorarem na crença de que, mediante ao contato com os conhecimentos socialmente transmitidos, as crianças construiriam hipóteses, que pressupõem um suposto padrão evolutivo, desenvolvidas a partir da ação de conflitos cognitivos que reelaborariam as fases anteriores. Em contraposição a essa concepção psicogenética na alfabetização, argumentamos que a aprendizagem do sistema de escrita é uma atividade complexa, envolvendo tanto o domínio dos sistemas convencionais alfabético e ortográfico, como o uso efetivo da língua escrita em práticas sociais de letramento, em contextos diversificados, independentemente de eventuais processos psicológicos. Alfabetizar, com base nesses pressupostos, caracteriza-se por uma atividade de ensino que, envolvendo os diferentes jogos de linguagem para ensinar técnicas subjacentes às regras de uso do sistema da escrita, possibilita aos alunos identificar e reconhecer grafemas, fonemas, sílabas, palavras e, desse modo, a ler e a escrever. Com base nesta perspectiva, acreditamos que o processo de iniciação de uma criança na atividade da alfabetização é exatamente o que Wittgenstein entenderia por treinamento, ou seja, a ideia de inserir a criança, gradativamente, nas práticas de uso, da língua escrita, governadas pelo seguimento de regras convencionais. Assim, para participar com autonomia da multiplicidade de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, é preciso a aprender, de modo explícito, a aplicar as regras de uso do sistema de escrita, compartilhadas dentro de uma forma de vida.</p>
Santos, Nalim Moura. Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. URI: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32431 Acesso em: 04-04-2025.					
11	2020	Santos, Nalim Moura	Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas.	Alfabetização Ensino Formação de Professores Professores alfabetizadores Professores - Formação Alphabetization Teaching Teacher Training	<p>Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no exercício da profissão. Esse estudo também buscou identificar aspectos marcantes na trajetória pessoal e profissional das professoras, além de analisar as concepções que orientam as suas decisões didáticas. Para atingir os objetivos propostos, este trabalho assume uma abordagem qualitativa e constitui-se como uma etnopesquisa. Os instrumentos utilizados para produzir os dados foram as entrevistas, as observações da sala de aula e a roda de conversa. A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Nazaré-BA, com quatro professoras alfabetizadoras, responsáveis pelas turmas de primeiro ano de duas escolas privadas. A abordagem teórica foi fundamentada a partir dos diversos estudos de Emília Ferreiro. Os dados indicam uma prática pedagógica pautada principalmente no reconhecimento das letras, dos sons e das sílabas. Apesar do comprometimento das professoras com as aprendizagens das estudantes, observou-se uma distância significativa entre o que se deseja realizar e o que de fato é proposto aos alunos. Este cenário indica a existência de lacunas na formação inicial e continuada das professoras e alerta para a necessidade de coerência entre os estudos sobre como se aprende a ler e a escrever e as intervenções didáticas.</p>
Valente, Priscila Barbosa Nunes. Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. URI https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23560 Acesso em: 04-04-2025.					
12	2020	Valente, Priscila Barbosa Nunes	Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André	Necessidades Formativas. Professor Alfabetizador. Formação Continuada	<p>Partindo da análise de dois cenários formativos, pensados para o professor alfabetizador, sendo o primeiro, as formações ofertadas pelo governo federal nos últimos anos em confluência com a Secretaria Municipal de Educação de Santo André e o segundo, as formações planejadas e organizadas por agentes da própria secretaria, em horário de reunião pedagógica semanal</p>

					<p>ou após o horário de trabalho, surgiram as perguntas: As formações oferecidas pela secretaria de educação estão atendendo as necessidades dos professores alfabetizadores? Quais são as necessidades formativas desses professores? Que modalidade de formação atenderia as necessidades dos docentes na alfabetização? Portanto, este estudo buscou conhecer as necessidades formativas dos professores alfabetizadores dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental do município de Santo André e elaborar apontamentos para uma formação, com base na análise das possíveis contribuições das experiências formativas que vivenciaram na própria rede e no levantamento de suas necessidades formativas. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, valendo-se do uso de um questionário (respondido por 130 professores), contendo 12 questões fechadas e uma aberta, para caracterização pessoal e profissional do professor alfabetizador atuante na rede. Posteriormente, realizaram-se entrevistas individuais com doze docentes de cinco escolas. O referencial teórico foi pautado em estudos sobre alfabetização, na linha de Emília Ferreiro, formação docente e necessidades formativas, baseando-se nos estudos de Marcelo Garcia, Imbernón, Placco, Rodrigues, Esteves, Estrela, Barbier e Lesne. Os resultados da pesquisa indicaram que os professores que ingressaram na rede nos últimos quatro anos ainda não passaram por nenhuma formação específica para alfabetização; já os professores com mais tempo de atuação participaram da formação Ação-Escrita e a grande maioria, da formação PNAIC. Relataram que foram formações bastante significativas, pois uniram teoria e prática, proporcionando reflexões sobre novas possibilidades de trabalho com diferentes estratégias pedagógicas. Além disso, houve fortalecimento do planejamento, além de terem proporcionado autoconhecimento. Outro ponto de destaque das formações, apontado pelos professores alfabetizadores, foi a troca de experiências. Dentre os desafios que emergiram nos depoimentos dos professores, alguns estão relacionados à prática pedagógica, entre os quais: como fazer uma boa gestão do tempo, lidar com a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, trabalhar sozinho com crianças em diferentes hipóteses de escrita que necessitam de atividades diferenciadas e intervenções pontuais do professor, problemas comportamentais dos alunos. Além desses, outros desafios relacionados a questões estruturais e/ou organizacionais foram abordados, como grande quantidade de alunos por sala, falta de apoio da família e atendimento aos alunos deficientes e com transtornos de aprendizagem. Para lidar com todos esses desafios os professores sinalizaram que sentem falta de formação específica para alfabetização, do auxílio de mais um profissional na sala e da parceria da família. Esta pesquisa permitiu conhecer e refletir sobre as necessidades da formação de professores alfabetizadores, ao mesmo tempo em que propiciou a construção de indicativos para uma proposta formativa, reafirmando a compreensão de que o planejamento de qualquer ação formativa deve partir da análise de necessidades, para que seja possível a construção de programas de formação mais significativos e aderentes às necessidades dos docentes.</p>
<p>Lima, Maria Luisa Cassaniga Alves de. A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Link de acesso: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16352 Acesso em: 04-04-2025.</p>					

13	2019	Lima, Maria Luisa Cassaniga Alves de	A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina	América Latina; Leitura; Escrita; Psicogênese da língua escrita.	Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, autora consagrada nas pesquisas e estudos sobre alfabetização, colaborou no ensino da língua materna nos países da América Latina provocando reformas e reflexões no Ensino. No Brasil, na década de 80, sua contribuição e ideias por meio dos estudos foram motivo da denominada “Revolução Conceitual” no campo da alfabetização. Trinta anos se passaram após a divulgação de suas obras nos países da América Latina, e hoje, ela ainda é referência dos documentos oficiais latino-americanos, pesquisas acadêmicas e artigos científicos no campo da alfabetização. Neste contexto elaborou-se o problema de pesquisa em andamento: quais os conceitos da teoria de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização estão presentes em artigos entre os anos de 2007 e 2017? Essa pesquisa descritiva, de levantamento bibliográfico tem como objetivo geral compreender quais são os conceitos da teoria sobre o processo de alfabetização que estão presentes em artigos acadêmicos entre os anos de 2007 e 2017. E por objetivos específicos: mapear quantitativamente a incidência da referência da autora Emília Ferreiro nos artigos da América Latina sobre alfabetização; verificar quais as obras de Emília Ferreiro foram mais utilizadas nos últimos dez anos em periódicos da América Latina; compreender como a concepção da autora sobre alfabetização foi abordada nos últimos dez anos; analisar as aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro e os conceitos apresentados nos artigos analisados. Para responder aos objetivos buscou-se estudos já finalizados por meio do levantamento bibliográfico nos bancos de dados da CAPES, SCIELO e SCOPUS, a partir do refinamento na opção “busca avançada” das palavras-chave alfabetizacao e alfabetizacion. Os arquivos selecionados tiveram como critério a análise das referências, ou seja, se o autor citasse uma das produções de Emília Ferreiro, o artigo era incluído na seleção. Localizou-se 76 artigos científicos produzidos na América Latina, sendo que as publicações no Brasil apresentaram maior incidência. Como critério de análise dos artigos têm-se como proposta eixos temáticos de acordo com o tema da publicação. Definiu-se seis grandes eixos: 1. Ideias de Ferreiro para explicar conceitos presentes em pesquisa; 2. Elementos textuais; 3. Formação de professores; 4. Evolução da Escrita Infantil; 5. Políticas de Alfabetização e contexto social; 6. Relações leitura e escrita. Para compreensão do material optou-se pela análise de conteúdo com base nos conceitos das teorias de Jean Piaget e Emília Ferreiro. A partir do levantamento descrito na metodologia, localizou-se 76 artigos científicos produzidos na América Latina. A partir da análise das aproximações e distanciamentos entre os conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro e os apresentados nos artigos analisados, encontramos discussões fiéis aos conceitos apresentados na teoria de Emília Ferreiro. Espera-se ampliar as compreensões sobre os principais aspectos da obra de Emília Ferreiro. Sua relevância consiste em contribuir para a formação de professores, almejando a reflexão quando se utiliza a teoria como referencial teórico e prático.
Machado, Lucimara Frigo. Concepções orientadoras das propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, 2019. URI https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3050 Acesso em: 04-04-2025.					
14	2019	Machado, Lucimara Frigo	Concepções orientadoras das propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores	História. Educação. Alfabetização. Formação de Professores	A referida dissertação objetivou investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores, e para tal, dialogou com as 14 redes municipais de

				Alfabetizadores. Propostas Pedagógicas.	<p>ensino de abrangência da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense - AMAUC /SC, com as pesquisas realizadas e disponibilizadas na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, publicadas na última década e, à luz dos registros de Freire (2001), Frago (1993), Gadotti (1999), Gontijo (2002), Mortatti (2000; 2004), Saviani (2008; 2009a, 2009b), Soares (1996; 2003; 2016), que se destacam entre os pesquisadores referenciados. Pesquisa essa que, analisou as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores por meio dos documentos oficiais das referidas redes de ensino, que, por sua vez, configuram o objeto de pesquisa, aqui estruturada sob a pergunta: Que concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC? E, ancorou-se em duas questões de pesquisa: 1) Que lugar ocupa a formação do professor alfabetizador ao longo da história? E, 2) De que modo as concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC /SC? Na expectativa de análise detalhada e aprofundada do objeto de estudo, baseando-se nos registros históricos, delimitaram-se os objetivos específicos, para que os mesmos possibilitem: a) identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história e b) contextualizar historicamente as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores desses municípios. Assim, configura-se numa pesquisa de caráter bibliográfico e documental, na perspectiva metodológica da análise investigativa do conteúdo dos materiais coletados, subsidiada pelos princípios do método dialético, com interpretação qualitativa em educação proposto por Franco (2005) e Triviños (2013). A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos onde apresenta a História da Educação, as concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas que influenciaram os processos de Alfabetização e Formação de Professores no Brasil, contextualizando as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores ao longo da história, permitindo a compreensão das especificidades dos métodos, concepções e teorias que caracterizaram as mudanças educacionais no sistema nacional de ensino. Compreendendo que as propostas pedagógicas destinadas aos professores alfabetizadores das redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC caracterizam-se principalmente como construtivistas sóciointeracionistas de base Piagetiana e nos estudos linguísticos de Emília Ferreira & Ana Teberosky (1989), que fundamentam inclusive, em rede nacional, programas de formação de professores alfabetizadores a partir dos anos 90 caracterizados pelas tendências: liberal e progressista, possibilitando uma ampla reflexão sobre as influências estrangeiras nas concepções de alfabetização das propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores. Evidenciando, notadamente, a continuidade da pesquisa, do debate e das reflexões à cerca do tema aqui exposto.</p>
<p>Ramalho, Ângela Maria Alexandre. Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. URI https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256 Acesso em: 04-04-2025.</p>					

15	2019	Ramalho, Ângela Maria Alexandre.	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE	Alfabetização-Avaliação- psicogênese da escrita- práticas docente.	O presente trabalho se propôs a compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas avaliações na construção de práticas de uma professora de Águas Belas-PE. Nessa perspectiva, buscamos investigar as formas de avaliação da escrita dos alunos adotadas pela professora; verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas, e verificar como a professora lida com as iniciativas de avaliação e monitoramento exigidas pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (SEDUC). O trabalho se desenvolveu durante um ano letivo na rede municipal de Águas Belas em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como procedimentos metodológicos: observação, entrevista e entrevista de explicitação. Analisados com base na análise do conteúdo segundo Bardin (1977). Serviu como referencial teórico desse trabalho os estudos da área de alfabetização e letramento, no que se refere mais especificamente à faceta linguística desse processo e o modelo de avaliação da escrita inspirado pela teoria da psicogênese da língua escrita inaugurado por Emília Ferreira. Ainda serviu como aporte teórico as reflexões sobre a prática docente, considerando as confluências dos saberes e suas ressignificações, bem com os estudos do cotidiano a fim de compreender as táticas adotadas diante das estratégias impostas, seguindo uma lógica conjuntural e pragmática. Os resultados permitiram observar que as prescrições avaliativas da SEDUC eram atendidas apenas como um procedimento formal, mas seus modelos de registro não ofereciam as informações acerca da situação real dos alunos. A professora fabricava seus próprios instrumentos de registro que se mostraram coerentes às suas formas de alfabetizar e avaliar. Sua prática, embora se aproxime mais ao que se chama tradicional, revela também incorporações de elementos inovadores que favoreciam a reflexão dos princípios do SEA, mostrando assim uma coerência pragmática em suas intervenções. A professora demonstrou não ter se apropriado teoricamente de nenhuma das duas abordagens formativas vivenciadas (ALFA E BETO e PNAIC). Porém, incorporou disposições próprias dos princípios teórico metodológicos da formação PNAIC, enquanto em nenhum momento foi observado o uso de dispositivos ou ações que remetesse ao método fônico.
Omitto, Melina Borges. Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. URI http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8499 Acesso em: 04-04-2025.					
16	2019	Omitto, Melina Borges	Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal	Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Alfabetização; Leitura e Escrita; Formação de Professores.	Esta pesquisa insere-se na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDu/PUCRS). Tem por objetivo investigar quais são as práticas pedagógicas utilizadas e consideradas como potencializadoras e/ou limitadoras em contextos de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre. Trata-se de analisar práticas pedagógicas alfabetizadoras na Educação Pública. As duas escolas públicas escolhidas apresentaram não só destaque positivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como também relevância de demandas no município. Além da análise do marco legal, o referencial teórico fundamenta-se em Emília Ferreira e Ana Teberosky, (1985) Magda Soares (2017), Paulo Freire (1979), Piaget (1972), Vygotsky (1991), Fernando Becker

					(1993) e Piccoli e Camini (2012). A metodologia seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, adotando como instrumentos para a coleta de dados a observação simples, a pesquisa documental e entrevistas. Os participantes foram os professores alfabetizadores das duas instituições de ensino. A análise dos dados se deu à luz dos princípios da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2011). A pesquisa abordou também as proposições legais como princípios norteadores no trabalho com a leitura e com a escrita; o que os professores adotam como práticas pedagógicas e as respectivas epistemologias que subjazem a estas práticas. Outro foco de investigação consistiu em apresentar um “retrato” revelando os pontos de convergência e de divergência evidenciados nestas instituições de ensino público. Como resultados, identificamos que ambos cenários possuem práticas – com foco no planejamento, nas atividades e nas intervenções – que potencializam e limitam a alfabetização das crianças. Diante disso, sinalizamos a necessidade e urgência de valorização e investimentos na formação continuada dos professores, a fim de atender necessidades de sua qualificação contínua.
Cunha, Ruth Araújo da. O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. URI https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6528 Acesso em: 04-04-2025.					
17	2018	Cunha, Ruth Araújo da	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador	Programa PNAIC; Ciclo de Alfabetização; Formação Continuada; Prática pedagógica.	Este trabalho tem como objetivo principal analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores. O interesse inicial pela pesquisa se deu devido às minhas experiências profissionais com Ciclo de Alfabetização e com o objeto de estudo, pois atuei como formadora do programa PNAIC nos anos 2013, 2014 e 2015. O aporte teórico se baseia em diversos especialistas da área da educação, da alfabetização e do letramento, que são subjacentes ao programa PNAIC, tais como: Emília Ferreiro, Magda Soares, Arthur Moraes, Mikhail Bakhtin, Francisco Imberón, José G. Sacristán, a fim de articular os conhecimentos empíricos com o conhecimento científico. Buscamos situar a alfabetização como problema na ordem da organização do trabalho escolar, o que é proposto objetivamente pelo programa PNAIC. Para tanto, definimos três objetivos específicos: caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC; descrever e analisar o processo e as mediações do trabalho pedagógico do Ciclo de Alfabetização a partir da perspectiva do letramento e analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do trabalho escolar, tendo como referência a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento para o Ciclo de Alfabetização. Para alcançar os objetivos propostos, organizamos a trilha metodológica com base nas técnicas da entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental, tendo como local de pesquisa as turmas do Ciclo de Alfabetização de uma escola urbana do município de Parintins/AM. O trabalho foi organizado em três capítulos, sendo que o primeiro dimensionará a base de fundamentação do programa PNAIC, abordando as concepções teóricas que sustentam esse programa e destacando também a relação entre prática pedagógica e concepção de ensino e aprendizagem proposta pelo programa PNAIC. No segundo capítulo, evidenciamos as especificidades e avanços do programa PNAIC, no contexto histórico da formação de professores alfabetizadores, estabelecendo

					<p>relação com os outros programas de formação de professores da educação básica, que antecederam o programa PNAIC, como PRALER e Pró-letramento. O terceiro capítulo traz como vertente a pesquisa de campo realizada em uma escola urbana do município de Parintins. Primeiramente, explicitaremos as características da escola e dos sujeitos da pesquisa, a rotina das turmas do Ciclo de alfabetização, a organização do espaço e do tempo pedagógico nessa fase escolar. A pesquisa revela que a proposta metodológica do programa PNAIC, desenvolvida durante as formações continuadas, incidiu diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, pois elementos da proposta foram incorporados na rotina das professoras com as turmas de alfabetização. Verificou-se ser viável, na prática pedagógica, as ideias e o uso dos recursos propostos pelo programa PNAIC. Mas vale ressaltar que as implicações do programa PNAIC ainda não alteraram, efetivamente, a organização do processo pedagógico da escola e das secretarias de educação, sendo necessário refletir e discutir sobre a proposta do programa PNAIC como a principal política pública para o Ciclo de Alfabetização.</p>
<p>Freitas, Sandra Neri Brito de. Arquétipos de Professoras Alfabetizadoras de Duque De Caxias. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Link de acesso: https://app.uff.br/riuff/handle/1/15853 Acesso em: 04-04-2025.</p>					
18	2018	Freitas, Sandra Neri Brito de	Arquétipos de Professoras Alfabetizadoras de Duque De Caxias	Alfabetização. Trabalho Coletivo. Baixada Fluminense. Duque de Caxias.	<p>A pesquisa em questão tem como título: Arquétipos de professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias, entendendo o conceito de arquétipos como defendido por Jung, imagens carregadas de emoção que se organizam como um holograma no nosso inconsciente que são fruto dos sentidos que atribuímos às nossas experiências pessoais e também daquelas experiências que herdamos de nossos ancestrais através do seu legado de sabedoria, luta e conhecimentos, indicando que há em cada uma de nós que trabalhamos na Educação Popular em Duque de Caxias, um pouco do espírito dos pioneiros e nos faz entender que nossa opção ideológica traz em si um posicionamento político, nos fazendo entender que a alfabetização tem como foco o desvelamento da realidade e a transformação social, onde a leitura e a escrita estão a serviço da leitura do texto e das intenções de seus autores e a escrita é vista por nós não como reprodução do dizer do outro, mas como expressão da própria voz, um texto com autoria e assinatura do seu autor. A pesquisa visa refletir a respeito das parcerias que os chamados Especialistas em Educação - Supervisores Educacionais de macro sistema e Orientadores Pedagógicos - têm desenvolvido ou não, para colaborar com o trabalho das professoras alfabetizadoras na alfabetização das crianças das classes populares em Duque de Caxias no sentido de construir um trabalho coletivo, onde a alfabetização seja vista em sua vertente política. O referencial teórico que norteou a pesquisa contou com Michel de Certeau ao nos propor enxergar a cidade como “lugar praticado” que se configura pelas ações de sujeitos históricos, vidas que pulsam e interagem entre si, afetando o espaço e sendo afetadas por ele. Walter Benjamin também se faz presente através de três de seus conceitos: Memória/Rememoração como a possibilidade de ver o passado com os olhos de hoje, em permanente atualização, o conceito de Experiência que provoca a construção, partilha e recuperação de sentidos sobre a nossa própria existência e sobre o mundo, provocando uma transformação em nós. Libânio através de sua visão a respeito do Orientador Pedagógico, que nessa pesquisa se estende também ao Supervisor Educacional como profissionais que prestam assistência</p>

					<p>pedagógico-didática aos professores, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos educandos. Ainda se fazem presentes as considerações de Nilda Alves e Miriam Paura Grispim no tocante ao papel dos Supervisores Educacionais e dos Orientadores Pedagógicos. Emília Ferreira, Ester Pilar Grossi, Madalena Freire, Pulo Freire e Regina Leite Garcia nos ajudam a compreender a importância da formação continuada das professoras alfabetizadoras, o papel formador dos supervisores de macro sistema e dos orientadores pedagógicos e o conceito de professor-pesquisador que originariamente é de SHON onde o professor é visto como autor de sua prática. Magda Soares e Wanderley Geraldi subsidiaram a pesquisa na visão do trabalho da alfabetização ser realizado a partir de textos reais sejam eles literários ou de problematização da vida, numa vertente discursiva, aquela que visa deixar em evidência a voz das crianças. Esta pesquisa pertence ao Campo da Pedagogia Social, que vem a ser uma ramificação da pedagogia que se preocupa diretamente com a inclusão das crianças em situação de vulnerabilidade social. Quanto à metodologia, a pesquisa em questão é híbrida, uma vez que a pesquisadora se propõe a andar na contra-mão do modelo hegemônico, assim ela não se encaixa em somente um modelo de pesquisa, mas em pelo menos três possibilidades: a Pesquisa-ação tendo por base os preceitos de Michel Thiollent onde todo o processo de pesquisa objetiva construir uma ação coletiva por parte das pessoas implicadas no processo de investigação com vistas a discussão e criação de soluções para minimizar e resolver um problema coletivo. Apresenta a narrativa e o aporte autobiográfico como fio condutor das histórias narradas a partir das experiências de uma supervisora de campo e de uma orientadora pedagógica, através do nome fictício de “Clarice”, onde a pesquisadora usando desse artifício se descola de sua pessoa para poder analisar suas ações e trajetória, no sentido de refletir sobre os sentidos do vivido nessa caminhada da auto-formação. A pesquisadora se vale como fonte de estudo de entrevistas a professoras alfabetizadoras, orientadoras pedagógicas, supervisoras educacionais e crianças da Rede pública municipal em Duque de Caxias, além do caderno de campo de uma supervisora e uma orientadora pedagógica, escritas de crianças, textos infantis e Termos de Visita.</p>
<p>Sabchuk, Ana Paula. A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. URI https://hdl.handle.net/1884/49182 Acesso em: 04-04-2025.</p>					
19	2016	Sabchuk, Ana Paula	A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Alfabetização. PNAIC. Educação do Campo.	<p>Este estudo consiste em uma investigação que teve como objetivo verificar quais os resultados de aprendizagem de leitura e escrita se podem obter, com crianças provenientes da zona rural, no 1º ano do Ensino Fundamental quando passam pelo processo de alfabetização, em escola urbana, seguindo as orientações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa-ação onde na primeira etapa se realizou uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo com os alunos para verificar os níveis de escrita, conforme a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985). A segunda etapa consistiu no planejamento de atividades com os eixos oralidade, leitura e escrita, seguindo como parâmetro as recomendações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A terceira etapa se compôs da aplicação de uma</p>

					<p>sequência de atividades realizada em 18 encontros com a duração de duas horas cada um, totalizando 36 horas de intervenção. Na última etapa aconteceu a avaliação das hipóteses de escrita dos alunos. Os resultados foram organizados de modo a verificar a evolução, aluno por aluno, após a intervenção da pesquisadora. Apresenta também as estratégias didáticas utilizadas durante a aplicação da sequência de atividades e suas implicações na prática do professor alfabetizador. Dentro do campo de investigação foi possível concluir que a maioria dos alunos (sete dos onze avaliados) que participaram deste estudo tiveram avanços significativos, pois em dois meses conseguiram quase se apropriar do sistema da escrita alfabética, passando no nível pré-silábico para o nível silábico-alfabético. Os dois alunos que apresentaram poucos avanços estavam abaixo da idade cronológica legal para o ingresso no 1º ano, e não tinham frequentado a Educação Infantil. Sendo que apenas um aluno que não apresentou qualquer avanço e também não tinha frequentado a Educação Infantil e tinha 5 anos.</p>
<p>Vilarino, Josiane Benedito. O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. URI http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6548 Acesso em: 04-04-2025.</p>					
20	2016	Vilarino, Josiane Benedito	O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita	Ensino Fundamental. Ciclo de Alfabetização. Processo de Alfabetização	<p>Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso Stricto Sensu de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A presente pesquisa tem como questão maior compreender como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, em um estudo de caso, cujos métodos de coleta foram: entrevistas semiestruturadas, observação contínua e princípios da análise documental (leitura dos planos de ensino). A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Porto Alegre, tendo como objeto de estudo três turmas, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A análise dos dados foi feita a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Este estudo está ancorado nas contribuições teóricas de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Isabel Solé, Paulo Freire, Cleoni Maria Barboza Fernandes, Marli André, entre outros. Os resultados apontam para o caminhar do processo de alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando. Contudo, ainda se faz necessário avançar em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à condição de trabalho do professor, elemento indispensável para a construção de uma educação de qualidade.</p>
<p>Camini, Patrícia. Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Link de acesso: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128897/000975905.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 04-04-2025.</p>					
21	2015	Camini, Patrícia	Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos	Alfabetização. Escrita. Psicogênese da língua escrita. Dispositivo. Foucault, Michel.	<p>Esta tese analisa a emergência, a constituição e as linhas de força daquilo que chamei de dispositivo psicogenético, que atua na alfabetização brasileira contemporânea. Esse dispositivo se organizou principalmente a partir da década de 1980, com a disseminação de uma série de práticas psicológicas e pedagógicas nas escolas, incitadas pela ampla divulgação da obra Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Argumento que esse dispositivo ganhou efetividade ao apresentar-se como resposta à urgência histórica de alfabetizar a todas as crianças. Com base nos estudos de Michel Foucault, mostro que o dispositivo funciona como ferramenta complexa e</p>

					<p>produtiva na constituição dos sujeitos. No caso desta pesquisa, ele funciona como uma rede de inteligibilidade sobre a alfabetização, viabilizando determinadas ações, nomeando práticas, organizando e classificando sujeitos. Como aporte metodológico, a pesquisa inspirou-se nas ferramentas genealógicas de Michel Foucault, de forma a customizar um modo de problematizar a alfabetização na atualidade. Assim, empreendi uma análise da verdade que mostra a organização e o poder produtivo desse dispositivo, tecendo um cruzamento de suas estratégias de verificação e de governo. Como fontes, recorri à análise tanto de obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia, História e Filosofia e de materiais de cursos de formação continuada de professores alfabetizadores do governo federal, quanto de obras menos conhecidas ou mais laterais. As análises apontaram para: (1) a emergência da noção de psicogênese da língua escrita no início do século XX e, portanto, como acontecimento anterior à publicação de Ferreiro & Teberosky; (2) a relação entre a constituição do dispositivo psicogenético e a invenção do eu psicológico na alfabetização; (3) a função estratégica do Teste das quatro palavras e uma frase nesse dispositivo, atuando na produção de uma modalidade de maquinaria de observação sobre os alfabetizandos; e (4) a operacionalização do dispositivo psicogenético em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores no início do século XXI, como o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A tese que atravessa essas análises é a de que esse dispositivo produz determinados modos de ser alfabetizador e alfabetizando, ao propor práticas de identificação, classificação e profilaxia pedagógica "sob medida" das hipóteses da criança sobre o funcionamento da língua escrita; a partir dessas práticas, opera-se uma inclusão preventiva de uma heterogeneidade de escritas infantis que a Psicogênese, ao nomear, torna visível. Com isso, proponho a problematização da naturalização adquirida, no Brasil, pelas classificações das escritas infantis em níveis psicogenéticos.</p>
Santos, Cárta Vanucci Batista. Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. URI http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18410 Acesso em: 04-04-2025.					
22	2015	Santos, Cárta Vanucci Batista	Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita	Aprendizagem e Desenvolvimento. Escrita. Mediação.	<p>Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o trabalho do professor alfabetizador a partir da criação de uma concepção de mediação pedagógica que fundamenta o ensino da escrita em favor do sujeito da aprendizagem. Para organizar este trabalho foi adotada uma pesquisa exploratória bibliográfica, contemplando os seguintes pontos: a educação no Brasil no contexto da alfabetização e seus entraves; a concepção de desenvolvimento e aprendizagem, na visão de Piaget e Vigotski, como pressupostos para a compreensão da mediação pedagógica; uma reflexão sobre o conceito de mediação; uma análise dos níveis de escrita instituídos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a evolução da escrita caracterizada por Luria. Esses temas estão organizados de tal forma que, a interação dos saberes neles apresentados, gerou uma concepção de trabalho pautado em um ensino interacionista e construtivista, aqui chamada de mediação pedagógica – uma concepção que está sustentada por princípios ideológicos, científicos e didáticos da educação. É defendido, aqui, que a partir de reflexões sobre a história da educação o docente pode perceber artimanhas estruturais do ensino que servem para inquietá-lo e provoca-lo de modo que se coloque em estado de convencimento</p>

					sobre a força de sua profissão e, assim, seja despertado para a apropriação do seu papel sobre a formação do sujeito. É também por meio das contribuições científicas que o exercício docente toma uma dimensão inovadora, já que o sujeito da aprendizagem não é visto mais como um receptor de informações, mas como um construtor de conhecimento. O convencimento, então, conduz o docente à busca por saberes científicos e esses, por sua vez, a inovação consistente das práticas pedagógicas. Com base nessa ideia a mediação pedagógica é entendida como uma concepção que vislumbra a posição de um educador consciente do seu papel, disposto a conhecer as teorias de sua área, e a desenvolver seu exercício pautado por princípios e técnicas da educação capazes de promover o bom aprendizado – aquele que antecede o desenvolvimento.
Pesirani, Mariana Maíra Albuquerque. A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI https://doi.org/10.11606/D.48.2014.tde-08122014-110151 Acesso em: 04-04-2025.					
23	2014	Pesirani, Mariana Maíra Albuquerque	A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990	Alfabetização; Construtivismo; Documentos de Referência Curricular; Análise do Discurso.	Durante as décadas de 1980 e 1990, no Brasil, divulgaram-se os resultados da pesquisa psicogenética sobre aquisição da escrita realizada por Emília Ferreira e colaboradores. A divulgação dos resultados dessa pesquisa impactou a educação brasileira, de forma que houve uma revisão das maneiras de se pensar o processo de alfabetização de crianças. A psicogênese da escrita, nome pelo qual o trabalho de Emília Ferreira ficou conhecido, foi apresentada como uma “revolução conceitual” no campo das pesquisas sobre alfabetização, pois apontava para o fato de que aprender a ler e a escrever tratar-se-ia de uma aprendizagem conceitual, e não da aquisição de uma técnica de codificação e decodificação da escrita, como até então a alfabetização vinha sendo tratada. No estado de São Paulo, a psicogênese da escrita foi tomada como referencial teórico para a elaboração de documentos de referência curricular, fundamentando, assim, considerações em torno do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em suas fases iniciais. Dessa forma, os conceitos constituintes da psicogênese da escrita transitaram por entre o espaço das produções acadêmicas, oficiais e pedagógicas, o que nos leva a considerar que, ao transitarem por entre esses espaços, tais conceitos passaram por desdobramentos discursivos, tomando-se o que no campo das práticas pedagógicas ficou conhecido como construtivismo. Neste trabalho, procuramos investigar a constituição do construtivismo, enquanto discurso pedagógico apresentado como uma revolução conceitual para a reconfiguração dos modos como se organizavam as discussões sobre alfabetização, bem como da reconfiguração do trabalho do professor alfabetizador.
Assis, Aryana de Farias de. Afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na escola Estadual Municipalizada Bananal. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2023. URI https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12865 Acesso em: 07-04-2025.					
24	2023	Assis, Aryana de Farias de.	Afetividade e cognitividade nos processos de ensino e de aprendizagem na escola Estadual Municipalizada Bananal.	Afetividade; Cognitividade; Turma multisseriada; Aprendizagem significativa; Wallon;	O objetivo da presente pesquisa foi investigar as significações da afetividade e cognitividade nos processos de ensino e aprendizagem. Delimitamos como objetivo geral investigar as possíveis concepções dos professores sobre a relação entre os aspectos afetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos em turmas multisseriadas da Escola Municipalizada Bananal, localizada no município de Seropédica-RJ. Na intenção de melhor direcionar a pesquisa e alcançar o objetivo geral, visamos os seguintes objetivos específicos: como os professores veem o processo de ensino e sua relação com o processo de aprendizagem dos seus educandos; a identificação

					<p>da existência de ações afetivas dos professores junto aos seus estudantes; como se dá o planejamento para as turmas multisseriadas; a investigação de qual a relação do professor com essa escola de área rural e a investigação das experiências com tonalidades agradáveis e desagradáveis contidas no processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo trazer à discussão a importância da relação afetiva aliada ao aprendizado junto ao ambiente escolar e seus componentes. Realizamos um recorte dos últimos dez anos com pesquisas desenvolvidas sobre a afetividade ou que abordam a afetividade; nessa etapa foi estabelecido um marco temporal, o que nos permite compreender como os pesquisadores do assunto focam. A afetividade é a base deste estudo e destacamos sua relevância nos caminhos de formação humana; por compreender que todas as nossas ações e escolhas são influenciadas pelos afetos, compreendemos que dentro do âmbito escolar não é diferente. Sendo assim, trabalhamos com a abordagem de relatos orais gravados e narrativas escritas – através de questionários e entrevistas na unidade escolar –, com o intuito de ter acesso aos afetos, analisar se os envolvidos tinham ações afetivas e se os resultados eram exitosos na aprendizagem dos educandos. Durante este percurso, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa exploratória, pela qual foi possível utilizar o ambiente natural como fonte de dados por meio da investigação direta do campo; somada à revisão literária dos autores Wallon (2007), Mattos (2001), Freire (1987), Vygotsky (1998), Damásio (2000), Dantas (1994), Maturana (2002), que contribuíram ricamente ao tema, essa metodologia suscitou a importância do afeto: pensar como as tonalidades agradáveis e desagradáveis exercem influência em nossas ações, como a conduta humana está impregnada de afetividade. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores e a equipe pedagógica compreendem que a dimensão afetiva, aliada à cognitiva são importantes e indispensáveis para o aprender e que, muitas das vezes, torna-se um ato de sobrevivência, pois a humanidade move-se através dos afetos e conta sua história ao longo da vida, pelo fio do tempo, com a bagagem cheia de histórias, conhecimentos e experiências, sejam elas de tonalidades agradáveis ou desagradáveis.</p>
Cunha, Elianne Madza de Almeida. Vocabulário extenso ajuda a aprender a ler: evidências da ciência da leitura. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26507 Acesso em: 07-04-2025.					
25	2022	Cunha, Elianne Madza de Almeida.	Vocabulário extenso ajuda a aprender a ler: evidências da ciência da leitura.	Vocabulário; Alfabetização; Linguagem oral; Linguagem escrita; Educação Infantil; Aprendizagem inicial da leitura.	<p>Foi objetivo deste estudo investigar o papel do vocabulário na aprendizagem inicial da linguagem escrita, com aporte teórico da Ciência da Leitura e ênfase na Psicologia Cognitiva da Leitura. Foram realizados dois estudos de revisão integrativa nas Bases de Dados PsycNET, SciELO e PePSIC, por meio do acesso CaFe do Portal de Periódicos da CAPES. O Estudo 1 teve como objetivo filtrar na literatura internacional pesquisas que tratam da relação entre vocabulário e linguagem escrita em crianças pré-escolares, com ênfase no método utilizado. Na base PsycNET, as equações de busca foram compostas pelos descritores “Cognitive Psychology”, “Vocabulary”, “Literacy” e “Reading”, combinados com o operador booleano AND, e foram aplicados os filtros de recuperação das publicações dos últimos 5 anos e de seleção a partir da idade dos participantes – Preschool Age (2-5 yrs). Nas bases SciELO e PePSIC as equações de busca foram compostas pelos descritores “vocabulário” e “leitura” e selecionados manualmente os artigos publicados entre 2015 e 2020. Foram identificados 226 relatos de pesquisa e 20 foram</p>

					<p>incluídos na análise. Os resultados constituíram 3 eixos temáticos: o conhecimento de vocabulário e suas correlações com outros preditores da linguagem escrita; a influência do ambiente familiar no desenvolvimento do vocabulário; e o papel das brincadeiras e da leitura de livros para a ampliação do vocabulário. Foi identificado um volume maior de estudos de delineamento longitudinal, o que reflete a preocupação com a descrição do desenvolvimento do vocabulário para elucidação de suas relações com a linguagem escrita no continuum de sua aprendizagem. O Estudo 2 teve como objetivo identificar e analisar pesquisas acerca do vocabulário como componente da aprendizagem inicial da leitura, estratificar em eixos temáticos os artigos encontrados e analisar as evidências sobre o papel do vocabulário para a aprendizagem inicial da linguagem escrita. Na PsycNET foi utilizada uma equação de busca combinando os descritores “vocabulary” e “oral language” com os termos “early literacy instruction”, “emergent literacy”, “reading acquisition” e “learning to read”; na SciELO e na PePSIC a equação foi formada pelos descritores “vocabulário”, “linguagem oral”, “aprendizagem inicial da leitura”, “aprendizagem da leitura”, “alfabetização”, “aquisição da leitura”, “literacia emergente” e “letramento emergente”. O recorte temporal foi do ano de 2016 ao ano de 2021, para selecionar as pesquisas mais recentes. No Estudo 2 foram identificados 236 artigos e 28 foram incluídos na análise, compondo 4 eixos temáticos, de acordo com o tipo de contribuição do vocabulário para a aprendizagem inicial da leitura: a) o vocabulário como preditor específico da aprendizagem inicial da leitura; b) o vocabulário como preditor da compreensão inicial de leitura; c) o papel do vocabulário em intervenções focadas nos componentes de leitura; d) o vocabulário em processos atípicos de desenvolvimento da linguagem. Os resultados do Estudo 2 demonstram que o vocabulário, além de ser um componente da linguagem escrita, exerce um papel de habilidade precursora da aprendizagem da leitura, especialmente em línguas alfabéticas, mas com evidências de que o mesmo pode ocorrer em línguas não alfabéticas, como no caso do chinês. Constatase, considerando o conjunto desta revisão, a escassez de pesquisas que investigam preditores de alfabetização publicadas na área de Ciência Cognitiva da Leitura no Brasil, sobretudo que tenham como objeto de investigação o vocabulário, o que aponta para a necessidade de futuras pesquisas com crianças brasileiras, que possibilitem a produção de conhecimento específico sobre o papel e a importância do vocabulário para a alfabetização em português do Brasil. A análise do corpus desta pesquisa sustenta a tese de que a aprendizagem de vocabulário desde os primeiros anos da criança é uma condição importante no continuum da aprendizagem da linguagem escrita para o posterior desempenho do leitor proficiente e, portanto, deve ser estimulada desde cedo, sobretudo nas experiências propiciadas na Educação Infantil. O vocabulário confirma-se como componente e preditor da aprendizagem da linguagem escrita. Estes resultados podem ter impacto na geração de práticas pedagógicas e políticas públicas que reconheçam o papel do vocabulário na alfabetização, fortalecendo, na área da Ciência da Leitura, o movimento de educação baseada em evidências.</p>
--	--	--	--	--	--

Silva, Simone Simões da. Alfabetização: estudo de desempenho em leitura e escrita de alunos do 2º, 3º, 4 e 5º anos do Ensino Fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. URI https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/41211 Acesso em: 07-04-2025.					
26	2024	Silva, Simone Simões da.	Alfabetização: estudo de desempenho em leitura e escrita de alunos do 2º, 3º, 4 e 5º anos do Ensino Fundamental.	Alfabetização; Leitura e escrita; Compreensão de texto; Ensino Fundamental; Ciência da leitura.	Em 2023, muitos brasileiros ainda enfrentam problemas com o analfabetismo de crianças, jovens e adultos. O resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 mostrou que cerca de 54% dos alunos estão nos níveis mais baixos em Leitura e Matemática. A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 registrou os índices populacionais de analfabetismo, demonstrando que 6,6% da população de 15 a 59 anos e 18% de pessoas a partir de 60 anos não sabem ler. Somando-se a esses índices, no período de 2020- 2021, as escolas atenderam aos alunos remotamente, devido à crise sanitária do Covid-19. Ter domínio da linguagem escrita é pré-requisito fundamental para uma variedade de aprendizados e conquistas, além de mudar a maneira com que o cérebro interpreta o mundo. Esta pesquisa teve como objetivo verificar o desempenho de alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo em leitura, escrita e compreensão de texto. Esperava-se domínio do sistema alfabético ao final do 2º ano e progressão dessas habilidades até o 5º ano. Perguntava-se, também, se haveria equilíbrio ou defasagem, durante esses anos de permanência na escola, entre ler, escrever e compreender. Foram aplicadas cinco atividades construídas e adaptadas do Instrumento para Breve Avaliação da Leitura, Escrita e Compreensão (IBALEC) concebido para avaliar alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que não houve progressão contínua do aprendizado da leitura, escrita e compreensão de texto e que a maioria dos participantes da pesquisa ainda decodifica para realizar a leitura, o que sugere que as habilidades necessárias na alfabetização não se desenvolveram como o esperado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Espera-se que os resultados possam colaborar com educadores e com políticas a fim de melhorar os índices atuais em alfabetização.
Finamore, Rachel Garcia. Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, Minas Gerais, 2022. URI: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16761 Acesso em: 07-04-2025.					
27	2022	Finamore, Rachel Garcia	Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica	Avaliação em larga escala; Alfabetização; Consciência fonológica; Desenvolvimento profissional.	A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF), apresenta um estudo pautado na possibilidade de (re)definir processos de um trabalho técnico realizado pelo CAEd: elaboração e revisão de itens que compõem os testes de avaliação. Nesse sentido, o texto pautase em um estudo sobre elementos demarcadores da complexidade de itens de alfabetização que avaliam a consciência fonológica. Trata-se de um importante marco do processo de formação inicial dos leitores, que é constituído por um conjunto de habilidades que possibilitam às crianças pensar sobre as palavras a partir dos diferentes segmentos sonoros que as formam simultaneamente ao desenho gráfico das letras. A pesquisa investiga itens que avaliam descritores específicos da primeira parte da matriz de referência de Língua Portuguesa, contendo dados estatísticos gerados em uma escala, em que a proficiência das crianças é calculada pelo modelo matemático gerado em três

					<p>parâmetros - definidos pela discriminação de um item (Parâmetro A), pela dificuldade do item (Parâmetro B) e a probabilidade do acerto ao acaso (Parâmetro C) -Teoria da Resposta ao Item. Buscamos compreender o comportamento estatístico e os aspectos pedagógicos e teóricos de um conjunto de itens que avaliam determinadas habilidades da matriz de referência do CAEd voltadas à avaliação da apropriação do sistema de escrita, identificando tipos de operações cognitivas manifestadas em tarefas de leitura de palavras e de unidades menores que a formam. Para tanto, situamos a produção de itens para a avaliação educacional no contexto dos processos de trabalho do CAEd, refletindo sobre a avaliação em larga escala da alfabetização e analisando o conjunto de itens de alfabetização válidos estatisticamente. As discussões teóricas do campo da Linguística apoiam a descrição da natureza linguística dos descritores analisados; as da Estatística auxiliam na definição de critérios metodológicos de recorte dos itens válidos; e as sobre avaliação em larga escala da alfabetização contextualizam a consciência fonêmica e a fonológica como importantes marcos de desenvolvimento da formação leitora. O Plano de Ação visa ao desenvolvimento profissional, apresentando-se uma proposta de estudo dos resultados da pesquisa que reverberem nos processos de trabalho do banco de itens.</p>
<p>MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8450. Acesso em: 07-04-2025.</p>					
28	2015	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de.	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.	Alfabetização. Letramento. Formação. Professor alfabetizador. Sócio histórica	<p>O presente trabalho tem como objetivo desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de modo a compreender qual sua concepção de alfabetização, sua proposta didático-pedagógica e seu conceito de formação de professores alfabetizadores. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na qual se utilizou de uma análise documental dos cadernos do PNAIC destinados à formação dos professores de 1º ano. Através de uma leitura crítica fundamentada na perspectiva sócio-histórica pode-se desvelar que o PNAIC buscou difundir a perspectiva do letramento, o que fez de forma obscura e confusa, referendando diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, indistintamente, a única clareza observada foi a destituição do processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, limitando-o a simples técnica do ler e escrever, vinculada ao método fônico. As propostas didático-pedagógicas restringiram-se a utilização de textos de circulação social dissecados em suas menores partes, sílabas e letras, de maneira a desenvolver-se a consciência fonológica. A formação docente pretendida pelo PNAIC visa o aperfeiçoamento técnico, ou seja, sua intenção é formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize segundo prescrições superiores os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram, incluindo as crianças do ciclo de alfabetização.</p>
<p>PEREIRA, Reginaldo Santos. O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. URI https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2369 Acesso em: 07-04-2025.</p>					

29	2015	PEREIRA, Reginaldo Santos.	O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia.	Alfabetização, Currículos, Governo, Infância.	Este estudo teve como objetivo analisar como o sistema curricular presente em uma proposta de alfabetização rege e produz as subjetividades das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia. A pesquisa foi realizada a partir da análise do Programa de Pacto pela Educação (PPE) instituído em 2012 pela Secretaria de Educação da Bahia nas escolas municipais e estaduais dos municípios participantes. Os documentos do PPE analisados são: a Proposta Didática para a Alfabetização, o livro de histórias infantis Parece ser... mas não é, o Caderno de Atividades e o kit de materiais didáticos. Como ferramenta metodológica utilizamos a arqueogenealogia de Michel Foucault, com o objetivo de compreender as relações entre saber e poder que envolvem as práticas discursivas e não discursivas que produzem formas de subjetivação tanto nas atividades de leitura e escrita, como na literatura infantil. Os resultados da pesquisa revelaram que a estrutura curricular dos documentos analisados atua como um dispositivo de saber, poder e subjetividade e está pautada nos referenciais teóricos construtivistas da Psicogênese da Linguagem Escrita. A prática de letramento também se fundamenta nas histórias da literatura infantil, que exercem o papel de domar o imaginário, produzindo efeitos disciplinares e subjetivos nas crianças. Portanto, o processo de governamentalização da infância em curso no estado da Bahia produz discursivamente uma infância essencialista, disciplinada, etapista e normalizada. Por fim, o estudo buscou tecer itinerários que permitam problematizar e ampliar os conhecimentos sobre letramento, currículo e artes de governar a infância.
Maurício, Rafaela Cristina Lopes. O discurso do “bom professor”: habilidades e competências na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Mestrado em Educação (Dissertações). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015. URI https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6812 . Acesso em: 07-04-2025.					
30	2015	Maurício, Rafaela Cristina Lopes	O discurso do “bom professor”: habilidades e competências na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Bom professor; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Formação de professores alfabetizadores.	O presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos produzidos acerca da conduta docente, percebendo, principalmente, como o discurso do “bom professor” foi sendo construído. Partimos do pressuposto de que esse discurso está articulado a espaços de poder que permitem e legitimam sua enunciação e a feixes de relações que lhe conferem reconhecimento. Para tanto, recorremos às ações de formação continuada para os professores alfabetizadores, instauradas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal que estabelece um compromisso formal articulado entre o Distrito Federal, os estados e municípios do território brasileiro, com o intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Entendemos que a legislação escolar vem sendo utilizada largamente como fonte na pesquisa em educação, e ressaltamos a necessidade e o cuidado de se operacionalizar esse tipo de fonte específica, distanciando-se da forma das transposições mecânicas das mesmas e/ou de tomá-la como uma forma ingênua, já que ela é resultado de debates e disputas advindas de um diálogo com sociedade, tradições e costumes. Torna-se relevante abordar criticamente o discurso do “bom professor” implícito nas normatizações formativas, uma vez que as instâncias governamentais compreendem que esse profissional se forja, necessariamente por meio da formação. Além disso, compreendemos que a concepção de “bom”, imposta pelo Estado, não se mantém inalterada, pois sofre mudanças de acordo com as necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais.

Lemos, Renata Velasco Ramos de Oliveira. Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas. 2017. Mestrado em Educação (Dissertações). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017. URI https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16672 Acesso em: 07-04-2025.					
31	2017	Lemos, Renata Velasco Ramos de Oliveira	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas	BNCC; Política pública; Alfabetização; Infância; Equidade.	O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, buscou analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. As questões norteadoras do estudo buscam investigar se há uma abordagem da infância em termos de pertencimento social construída na BNCC e de que maneira as orientações curriculares previstas na BNCC contemplam o princípio da equidade e sua relação com a infância. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Foi realizada a análise documental das audiências públicas realizadas pelo CNE em cinco regiões do Brasil, bem como a última versão do documento da BNCC. A investigação está ancorada em um conjunto de estudos teóricos cujos conceitos auxiliam na análise proposta, dialogando com os seguintes autores: Philippe Ariès (1978), Kramer (2007), Vera Maria Ferrão Candau e Antônio Flavio Barbosa Moreira (2005, 2007), Mainardes (2006), dentre outros. Consideramos pertinente uma abordagem analítica que trabalhe, em termos teóricos e metodológicos, com a concepção de ciclo de políticas de Stephen J. Ball e seus colaboradores para, dessa forma, desvelar as relações de força e poder presentes no contexto de influência e de produção da escrita do texto normativo. O estudo do documento da BNCC, enquanto política pública curricular, demonstrou que, nessa condição, a BNCC é resultado de um campo potente de disputas com interesses velados. Dessa forma, procuramos lançar luzes sobre tais disputas de interesses na referida política pública educacional, inclusive, no que estabeleceu sobre competências, tendo em vista a formação de sujeitos capazes de desenvolvê-las, e, dessa forma, atender às demandas do mercado de trabalho. Isto posto, a análise permitiu elaborar a hipótese de que os maiores prejudicados serão os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas, agravando assim as desigualdades sociais e econômicas e, por conseguinte, comprometendo o direito à educação escolar e à infância.
DAL PIZZOL, Vanessa. Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. URI: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1684 Acesso em: 07-04-2025.					
32	2018	DAL PIZZOL, Vanessa.	Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização.	Alfabetização; Aprendizagem; Escrita.	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, estabeleceu um compromisso entre governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, com vistas a atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação e alfabetizar as crianças até, no máximo, o terceiro ano do ensino fundamental. A pesquisa que dá origem a esta dissertação objetivou reconhecer a(s) concepção(ões) de alfabetização presente(s) na proposta de formação continuada de professores alfabetizadores que integra o PNAIC e, em especial, nos cadernos que serviram de base a esse projeto, verificando os contextos textuais em que essas concepções emergem e o papel que aí desempenham, por meio da análise de um de seus principais instrumentos: os Cadernos de Formação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental, que se serve, ainda, da análise de conteúdo. O corpus é constituído de dezenove textos, publicados em 2012 e 2015. As categorias de análise e abordagem tradicional, abordagem construtivista, perspectiva histórico-cultural, letramento e sistema de escrita alfabética foram elaboradas com base em autores como Mortatti (2000, 2006, 2015), Soares (2003, 2010, 2014, 2016),

					<p>Ferreiro (1990), Ferreiro e Teberosky (1991), Gontijo (2002, 2003) e Moraes (2012). O trabalho apresenta uma síntese do percurso histórico do ensino da leitura e da escrita no Brasil, privilegiando os cenários de disputa pela hegemonia entre métodos de alfabetização; bem como sistematiza o contexto de emergência do PNAIC, sua estrutura e funcionamento, e as principais mudanças que o atingiram nos seis anos de sua existência. A análise do corpus resultou nas seguintes constatações: a proposta de formação continuada de professores, materializada nos Cadernos de Formação, apresenta convergências e divergências entre as distintas concepções de alfabetização presentes no cenário nacional; as reconstruções operadas apresentam incongruências face às teorias de base, por vezes, obscurecendo-as, aglutinando-as e propondo aproximações não consensuais das academicamente; há uma miscelânea de concepções, ocasionada pelas múltiplas vozes presentes nas diferentes autorias nos textos dos Cadernos de Formação, procedentes de diferentes vínculos institucionais; e a abordagem do sistema de escrita alfabética predomina entre as propostas didáticas apresentadas. Reiterando trabalhos difundidos na área, conclui-se que o programa, não obstante seu objetivo de formar professores alfabetizadores na perspectiva do letramento e a tentativa de recuperar diferentes tradições do campo, alinha-se com uma perspectiva que restringe a alfabetização ao domínio do sistema de escrita alfabética.</p>
<p>Lipsuch, Graciele. Políticas De Avaliação Para Alfabetização No Brasil E A Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Novos (Velhos) Mecanismos De Controle E Responsabilização. 2020. 169 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati - PR. URI http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1493 Acesso em: 07-04-2025.</p>					
33	2020	Lipsuch, Graciele.	Políticas De Avaliação Para Alfabetização No Brasil E A Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Novos (Velhos) Mecanismos De Controle E Responsabilização. 2020	Base Nacional Comum Curricular; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Políticas avaliativas para alfabetização; Mecanismos de Controle; Responsabilização.	<p>O objetivo central da presente pesquisa foi investigar as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A problemática central do trabalho foi assim delineada: Quais alterações das políticas de avaliação para alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) foram efetivadas a partir da Base Nacional Comum Curricular? O estudo parte da compreensão da política educacional como processo e produto, inserida no campo de disputas e contradições da sociedade capitalista. Estruturou-se o estudo em três capítulos, além da introdução e conclusão: o capítulo 1 contextualiza as políticas de avaliação da Educação Básica no Brasil, a partir da década de 1990, tendo como marco as políticas neoliberais e reforma do Estado. Apresenta a discussão da relação entre o Estado e as políticas educacionais, a prescrição dos organismos internacionais nas políticas educacionais, identificando a configuração das políticas avaliativas brasileiras nas décadas de 1990, 2000, até a atualidade. O capítulo 2 verifica as principais características e alterações no Sistema de Avaliação da Educação Básica a partir da Base Nacional Comum Curricular. Identifica os novos/velhos mecanismos de controle e responsabilização nas políticas de avaliação para a Educação Básica a partir da BNCC, e apresenta o levantamento da produção acadêmica. Por fim, o capítulo 3 investiga nos novos marcos e documentos das políticas para alfabetização após a BNCC, os mecanismos de controle e responsabilização via políticas avaliativas. A pesquisa bibliográfica e documental, partindo do método materialismo histórico-dialético, enfatizou a análise dos documentos das referidas políticas educacionais: 1 - Base Nacional Comum Curricular; 2 - Programa Mais</p>

					Alfabetização; 3 - Política Nacional de Alfabetização; 4 - Programa Tempo de Aprender. Como resultados, destacam-se: a) a intensificação da adoção dos princípios neoliberais e mercadológicos na educação, defendidos e disseminados pelos organismos internacionais, em que a educação passa a ser regulada e controlada por um Estado-avaliador, que intensifica o papel dos sistemas de avaliação; b) a intensa participação do setor privado na condução da BNCC e nos seus desdobramentos; c) a configuração do Novo SAEB a partir da BNCC coloca ainda mais em destaque esse sistema, priorizando a qualidade educacional, expressa em resultados e índices educacionais; d) a BNCC e as recentes políticas para alfabetização fazem parte do modelo gerencialista na educação, estão intimamente relacionadas com as avaliações em larga escala da alfabetização, e orientam a antecipação da alfabetização, apesar de haver discordância entre os documentos sobre essa questão; e e) o controle com a definição de conteúdos por meio da BNCC e métodos de alfabetização com a PNA; a precarização do trabalho docente, por meio do trabalho voluntário para programas de alfabetização e a responsabilização docente pelos resultados educacionais ainda com mais ênfase ao estabelecer incentivos financeiros por meio do Programa Tempo de Aprender.
Caldeiras, Maria Carolina da Silva. Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. URI http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AA3FN4 Acesso em: 07-04-2025.					
34	2016	Caldeiras, Maria Carolina da Silva	Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças	Currículo; Alfabetização; Dispositivo da Infantilidade; Ensino Fundamental.	A alfabetização e o letramento das crianças brasileiras estão no centro de alguns dos principais debates na educação contemporânea. Para garantir que isso ocorra, a antecipação da alfabetização para seis anos de idade por meio da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a construção de um currículo que tenha a alfabetização como foco aparecem como duas das principais estratégias atuais para os primeiros anos escolares. Nesta tese, tomo como objeto de estudo um currículo de uma turma de primeiro ano de ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, com o objetivo de investigar como funciona e que efeitos tem a antecipação da alfabetização no currículo, nas docentes e nas crianças, assim como que relações de poder e modos de subjetivação são nele acionados. Por meio de uma pesquisa que articulou elementos da etnografia educacional pós-moderna e da análise de discurso de inspiração foucaultiana, foi possível constatar que, no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, opera o dispositivo de antecipação da alfabetização, que antecipa saberes, conhecimentos, regras e valores comumente ensinados nos anos posteriores de escolarização, com o objetivo de produzir uma criança alfabetizada já ao final do primeiro ano de escolarização. Foi possível constatar, também, que atua, nesse currículo, concomitantemente, o dispositivo da infantilidade. Esse dispositivo, desde o início da Modernidade, tem operado com uma multiplicidade de discursos, regras, instituições etc. para produzir um/a infantil que seja ao mesmo tempo diferente e dependente das/os adultos/as. Esta tese mostra que há um conflito no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, pois o dispositivo da antecipação de alfabetização precisa, para se efetivar, eliminar algumas marcas das/os infâncias, enquanto o dispositivo da infantilidade opera para garantir que as/os infâncias permaneçam com as características de que foram dotadas ao longo da Modernidade. A tese geral aqui desenvolvida é a de que o dispositivo da antecipação da alfabetização e o dispositivo da infantilidade disputam

					espaço no currículo do primeiro ano do ensino fundamental e, nesse processo, acionam saberes, conhecimentos, práticas, tecnologias, técnicas e procedimentos diversos que produzem múltiplas e conflitantes posições de sujeito. Tais posições articulam geração, profissão, religião, gênero, tempo e também sentimentos para efetivar a alfabetização das crianças aos seis anos de idade, sem desconstruir totalmente, o/a infantil produzido pela Modernidade.
<p>ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. Travessias iguaçuanas de letramento escolar: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990-2020). 2022. 277 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022. Acesso em: 07-04-2025.</p>					
35	2022	Arcenio, Cláudia Rodrigues do Carmo.	Travessias iguaçuanas de letramento escolar: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990-2020).	Letramento; Alfabetização; Nova Iguaçu; Formação de Professores.	Travessia significa passagem, atravessamento, caminho percorrido. No contexto dessa escrita, a travessia se realiza por meio das trajetórias de vida de sete professoras cujas vivências atravessaram a história do letramento escolar na cidade de Nova Iguaçu, contribuindo para que os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores se concretizassem. A cartografia dessas trajetórias buscou elaborar uma imagem colaborativa de como se deu a implementação desses programas na rede municipal. Nesse sentido, a presente pesquisa procurou investigar a travessia do letramento escolar, em especial a prática de letramento denominada alfabetização, em o município de Nova Iguaçu, por meio de narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores de forma a contribuir com o registro dos processos históricos da alfabetização em o estado do Rio de Janeiro, especialmente da Baixada Fluminense; explicitar as concepções de alfabetização e letramento que permeiam cada um dos programas de formação investigados; analisar e expor uma temporalidade específica da trajetória da alfabetização de classes populares. As narrativas foram construídas sob o paradigma da história oral e analisadas a partir da Análise Dialógica do Discurso. Além disso, nos utilizamos da Espiral do Tempo, que consiste em um dispositivo de análise gráfica que representa principalmente a simultaneidade das trajetórias de vida investigadas. Ao final desse trabalho, concluímos que essas políticas de formação continuada parecem configurar-se em uma espécie de estrutura para a reprodução de técnicas, metodologias e práticas ancoradas em referenciais teóricos que refletem acepções do que se espera do sujeito alfabetizado em uma determinada temporalidade. Esses conjuntos teóricos-metodológicos geralmente são apresentados de tempos em tempos em forma de programas como um caminho para a questão da alfabetização no Brasil. As narrativas de trajetória de vida nos permitiram visualizar e analisar as materialidades, resistências e influências dessas formações nas concepções e práticas alfabetizadoras nesse município, expondo parte significativa do letramento escolar e da alfabetização de classes populares.
<p>Brito, Tatiane Santos de. Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. URI http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15298 Acesso em: 07-04-2025.</p>					
36	2014	Brito, Tatiane Santos de	Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso	Linguagem escrita Empoderamento Crianças Aquisição de linguagem Alfabetização	A presente dissertação de mestrado tem por objetivo central compreender as concepções de crianças ingressantes no Ensino Fundamental acerca da sua própria aprendizagem da linguagem escrita no início de seu processo de escolarização. Para tanto, contou com três objetivos específicos: a) Conhecer a dinâmica de uma sala de aula com destaque para as práticas alfabetizadoras; b) Compreender as concepções das crianças sobre o seu

					<p>processo de aquisição da linguagem escrita e c) Refletir sobre as concepções da professora a respeito da aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Utilizamos como aporte teórico-metodológico a Pedagogia histórico-crítica como forma de pensar historicamente a educação no sentido de uma pedagogia que se contraponha à visão utilitarista e reprodutivista da educação. A pesquisa de campo foi realizada durante um semestre em uma escola municipal do interior da Bahia e teve como método a pesquisa de inspiração etnográfica, que, nesse contexto, nos possibilitou uma maior aproximação com a dinâmica da sala de aula. Para tanto, como procedimentos de pesquisa, foram realizadas observações em sala de aula, grupos com as crianças, conversas informais com a professora e análise dos pareceres escritos pela professora sobre as crianças na cademeta escolar. Após a leitura e releitura do material de campo, organizamos a análise em três dimensões. Foram elas: 1) a dinâmica da sala de aula, 2) as concepções das crianças sobre a aquisição da linguagem escrita, bem como da professora sobre os processos de aprendizagem das crianças acompanhadas e 3) a apresentação dos casos de alguns alunos acompanhados. A análise teórica do material de campo envolveu as seguintes categorias: a) a função social da linguagem escrita e b) as explicações dominantes para as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem escolar. Espera-se com esta pesquisa contribuir para reflexões acerca das formas de alfabetização que empoderaram o indivíduo na busca da transformação social.</p>
<p>SOUZA, Flávia Burdzinski de. Eu vejo o futuro repetir o passado : a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da educação infantil brasileira. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2023. URI: http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2516 Acesso em: 07-04-2025.</p>					
37	2023	SOUZA, Flávia Burdzinski de.	Eu vejo o futuro repetir o passado: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da educação infantil brasileira.	Educação e Estado Educação básica Educação infantil - Currículos Professores - Formação	<p>A partir de um posicionamento epistemológico dialético crítico, esta Tese, inserida no campo das políticas educacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a; ABRAMOVAY; 1984; 1985; BARBOSA, 2009; CAMPOS, 1979; 2001; 2010; KRAMER, 1982; 1984; 1985; 2003; 2006; 2007; ROSEMBERG, 1992; 2001; 2002; 2003), teve como objetivo geral elaborar uma crítica teórica sobre a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para a Educação Infantil, reafirmando a função sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica no compromisso com a garantia dos direitos das crianças. Como problemáticas orientadoras da investigação, foram traçadas as seguintes perguntas: Que concepção de Educação Infantil e de alfabetização as normativas legais, publicações e ações da Política Nacional de Alfabetização (2019-2022) evidenciam? Qual a natureza da proposta para a Educação Infantil expressa na Política Nacional de Alfabetização? O método utilizado no processo de investigação foi o hermenêutico, mediante uma interpretação analítica e criteriosa dos textos dos documentos que instituíram a Política Nacional de Alfabetização no Brasil (FLICKINGER, 2010; DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018; MATOS DE SOUZA, 2022). No que se refere à metodologia, a pesquisa é de natureza básica; quanto à abordagem do problema, é de natureza qualitativa (BAUER; GASKEL, 2000); quanto aos objetivos, é de natureza exploratória; em relação aos procedimentos, é de natureza bibliográfica e documental (CELLARD, 2008; FÁVERO; CENTENARO, 2019). Para compreender a essência do fenômeno estudado, os dados produzidos foram discutidos a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Pela complexidade do tema da pesquisa, o referencial teórico tomou como âncora uma perspectiva</p>

					<p>pluralista, visto que foi necessário recorrer à teorização combinada (MAINARDES, 2018; TONIETTO, 2018), partindo das perspectivas epistemológicas i) histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007; 2018); ii) pós-estruturalista (BALL, 2005; 2020; DARDOT; LAVAL, 2016; 2020; 2021; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PERONI, 2006; 2018; 2020); e iii) dialético crítica (FREIRE, 1981; 1989; 2011; 2013; 2014; 2021). A partir da pesquisa, foi possível concluir que as atuais políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão (BRASIL, 2009a), normatizam discursos que tencionam como funções sociopolíticas e pedagógicas inserir as crianças na participação de uma sociedade mais livre, justa e solidária, construindo novas formas de sociabilidade, comprometidas com o rompimento das relações de dominação e opressão. Isso supõe garantir o cuidado e a educação integral das crianças, respeitando seus modos próprios de aprender e desenvolver-se na infância, pela via das interações sociais, das relações dialógicas e da brincadeira. Essa perspectiva de educação concebe a escrita como uma linguagem, como um direito social, como bem cultural da humanidade para a expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e imaginação. Concepções como essas são centradas numa compreensão democrática de trabalho, o que destoa da natureza individualista, autoritária e compensatória apresentada pela Política Nacional de Alfabetização, que idealiza a Educação Infantil com a função de preparar as crianças para a alfabetização, antecipando conteúdos do Ensino Fundamental, de modo mecânico e tecnicista. Por conseguinte, conclui-se que a PNA, na condição de política educacional de um governo de extrema-direita, concebe a alfabetização como o ensino de habilidades mecânicas de codificação e decodificação, invisibilizando a criança como sujeito de direitos, participante do processo de aprendizagem, pois se centra em um modelo de criança universal, padronizado e homogêneo, ditado pelos princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo.</p>
<p>SIGOLO, Sthefany. Alfabetização em tempos de BNCC: o que dizem professores e professoras alfabetizadoras?. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18746. Acesso em: 07-04-2025.</p>					
38	2023	SIGOLO, Sthefany.	Alfabetização em tempos de BNCC: o que dizem professores e professoras alfabetizadoras?	Alfabetização. Políticas curriculares. BNCC. Letramento.	<p>O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC ou Base) trouxe consigo mudanças estruturais e conceituais para o ciclo de alfabetização, refletindo nas concepções e nas práticas de docentes. A presente pesquisa realizou uma investigação sobre o que dizem professores e professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização na BNCC, e teve por objetivo analisar como professores alfabetizadores compreendem, concebem e praticam a alfabetização, considerando a implementação da Base e os contextos institucionais, políticas curriculares e experiências práticas que a permeiam. A investigação se respaldou nas contribuições teóricas de Soares (2006, 2009, 2021 a, b, c, d) e Mortatti (2010, 2013) sobre a alfabetização, e de Gimeno Sacristán (2013, 2017) e Young (2007, 2014) sobre o currículo. Por conseguinte, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados a partir de uma análise documental da Base no que concerne à alfabetização e ao letramento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e da realização de entrevistas semiestruturadas com alfabetizadores dos anos iniciais, que trabalharam com turmas de alfabetização nos últimos cinco anos em uma escola periférica da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos,</p>

					São Paulo. Nos resultados, observou-se um movimento de retrocesso conceitual da BNCC em relação à alfabetização e, a partir das falas das entrevistadas, destaca-se a participação pouco significativa das docentes no processo de reformulação curricular, a reinterpretação própria que as professoras dão ao currículo em suas práticas alfabetizadoras, e a necessidade de formação continuada, apoio institucional e planejamento coletivo.
Souza, Noemi Tamar Américo de. As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem. 2023. 235 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. URI: http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3274 Acesso em: 07-04-2025.					
39	2023	Souza, Noemi Tamar Américo de.	As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem.	Alfabetização; ensino e aprendizagem; experiências de professoras; pensamento complexo.	Esta tese de doutoramento apresenta como objeto de estudo a alfabetização, com um recorte para a experiência de professoras alfabetizadoras. A pesquisa buscou conhecer, por meio da narrativa de dez professoras alfabetizadoras, as transformações que ocorreram no seu percurso de vida pessoal e profissional e em que medida essas mudanças promoveram uma reflexão de si, resultando em processo de autoconhecimento de suas ações, da relação com o outro e com o objeto de ensino e de transformação da sua prática pedagógica. Como desdobramentos desse estudo, reúnem-se os objetivos específicos: refletir sobre a potencialidade do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, por meio do relato de suas experiências; reconhecer as concepções de alfabetização que norteiam o trabalho pedagógico desses professores e se essas dialogam com as concepções das secretarias de educação; compreender as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem desses professores, através da subjetividade e singularidade implícitas nos relatos de suas experiências. As hipóteses que sustentam esta pesquisa são: a despeito da opção da linha pedagógica escolhida pela docente alfabetizadora, a mediação no processo de ensino e aprendizagem, realizada a partir de uma abordagem complexa, é fundamental para um aprendizado significativo e efetivo no ciclo de alfabetização; as concepções impostas, pela Secretaria de Educação, aos professores, na maioria das vezes, não dão margem para posicionamentos críticos, o que, por sua vez, leva os sujeitos a crerem em discursos determinados e, conseqüentemente, a procurarem uma única resposta para os desafios que se apresentam na alfabetização das crianças. Esta investigação foi realizada por meio de abordagem qualitativa, empregando-se entrevistas não diretivas com dez professoras alfabetizadoras. O quadro teórico que norteia as reflexões acerca das experiências das professoras alfabetizadoras fundamenta-se em Edgar Morin, Josso, Nóvoa, Imbernón, Kramer e Tardif e, acerca da alfabetização e letramento, em Soares, Ferreiro, Teberosky, Colello, Kramer, Morttatti e Marcílio. As análises das entrevistas revelam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização e os diferentes caminhos metodológicos adotados pelas professoras para que os estudantes se alfabetizem. Ao privilegiar as vozes das professoras alfabetizadoras, a pesquisa possibilitou que elas apresentassem diferentes aspectos e interfaces de suas experiências de vida pessoal e profissional, que foram considerados fundamentais para a análise: constituição da identidade docente, concepções e métodos de alfabetização e prática pedagógica. Os resultados dessa investigação evidenciaram que os percursos das professoras alfabetizadoras são tecidos num movimento que integra a pessoa, suas interações e experiências e que esta constituição do ser interfere no modo de ensino e prática pedagógica. Fica evidente, para nós, considerando o objeto de

					estudo e o ambiente em que se efetiva, que priorizar a voz das professoras possibilitou compreender o conjunto de representações, ideias, valores sociais que constituem a identidade do professor alfabetizador, em uma relação complexa entre o que foi vivido e as condições objetivas da realidade. A narrativa dessas professoras forneceu informações sobre uma realidade viva e objetiva que transcende a prática pedagógica e incide sobre o universo da humanidade do professor alfabetizador, que, ao narrar suas histórias de vida e formação, ressignifica sua prática e seu modo de se relacionar com o outro e de ser e estar no mundo.
CHIARI, Camila Maria. Ana Maria Poppovic e a Educação de Crianças Menores de 10 anos: uma análise de suas ideias educacionais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11277 . Acesso em: 07-04-2025.					
40	2019	CHIARI, Camila Maria.	Ana Maria Poppovic e a Educação de Crianças Menores de 10 anos: uma análise de suas ideias educacionais.	História da Educação, Educação Infantil, Materiais de Alfabetização, Educação Compensatória, Ana Maria Poppovic.	<p>A pesquisa tem como proposta apreender, compreender e analisar as ideias educacionais da Pedagoga e Psicóloga Ana Maria Poppovic, pesquisadora de referência principalmente entre as décadas de 1970 e 1980. Intelectual de destaque no cenário educacional por realizar diversos estudos, projetos, pesquisas e trabalhos em defesa da Educação Infantil e da alfabetização. Poppovic contou por muitas vezes com parcerias de estudiosos e pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia. Ao mesmo tempo em que obteve apoio e colaboração de um grupo de estudiosos, ao defender suas ideias, assumiu um papel de liderança e responsabilidade frente às investigações. Assim, compreendemos que essa pesquisa está relacionada aos estudos da trajetória de Poppovic, mas pertence também ao</p> <p>campo da História da Educação e da construção de suas ideias, pois se dedica a compreender os trabalhos e estudos da intelectual dentro do seu período e contexto histórico, analisando suas contribuições para a educação brasileira. Temos como hipótese que Ana Maria Poppovic se interessou pela Pré-Escola com o intuito de colaborar com a promoção de crianças “aptas” e “prontas” para a alfabetização. Ou seja, Poppovic encontrava no campo da Educação</p> <p>Infantil um espaço para suprir e até mesmo erradicar os problemas e dificuldades de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, desenvolveu inúmeros estudos e pesquisas, e consequentemente, publicações, atividades, projetos e materiais de práticas educacionais, principalmente para crianças ditas como “marginalizadas culturais”, ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem e que pertenciam a um grupo desfavorecido economicamente. Metodologicamente optamos pela pesquisa investigativa de caráter teórico-bibliográfico com o intuito de compreender práticas educacionais através do contexto e dos fatores que a delimitam. Utilizamos principalmente as concepções de Depaepe (2006; 2012) para analisar as ideias dessa intelectual a partir do conceito da “desmitologização”, na tentativa de compreender os motivos reais e as contradições que permitiram e levaram Poppovic a apresentar suas propostas para a Educação. Concluímos que Poppovic teve influência de produções e programas internacionais, principalmente do Head Start, um estudo desenvolvido nos Estados Unidos com proposta de acompanhar o desenvolvimento e ensino-aprendizagem de crianças pobres. Ao longo de sua trajetória Poppovic também colaborou e propôs estudos propostas internacionais que foram adaptadas para o contexto nacional. Suas ideias educacionais estavam relacionadas principalmente às</p>

					crianças marginalizadas culturalmente e por isso apoiava-se na defesa da Educação Infantil com dedicação à prontidão para a alfabetização e com defesa a Educação Compensatória para proporcionar às crianças pobres condições favoráveis para o ensino-aprendizado. Assim, acreditamos que essa pesquisa colabora com a reconstrução do espaço educacional brasileiro a partir de uma educadora de grande relevância para Educação e a História da Educação.
ALMEIDA, Patricia Melo Silva de. Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13809 . Acesso em: 07-04-2025.					
41	2020	ALMEIDA, Patricia Melo Silva de.	Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I.	Alfabetização; Professores Alfabetizadores; Saberes Profissionais; Ensino Fundamental I.	O presente estudo objetivou analisar os saberes da prática pedagógica que os professores alfabetizadores mobilizam no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no ensino fundamental I. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: compreender as experiências, os desafios e as propostas desenvolvidas nesse campo de ação; abordar a percepção dos professores alfabetizadores frente a esse processo; analisar as aproximações e distanciamentos entre os documentos legais e a efetivação da proposta. Os procedimentos metodológicos adotados foram de natureza qualitativa, realizados por meio de um levantamento preliminar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar, totalizando onze pesquisas analisadas; e, posteriormente, a aplicação de questionários, envolvendo doze professores alfabetizadores atuantes no primeiro ano do ensino fundamental, em São Carlos-SP. O referencial teórico que fundamentou o estudo respaldou-se em autores, tais como: Tardif (2000, 2002, 2013) e Nóvoa (2017, 2019a, 2019b), para a discussão dos saberes profissionais e Soares (2004, 2005, 2017) para a discussão sobre alfabetização. Dentre os resultados podemos apontar que os saberes disciplinares e curriculares, provenientes dos cursos de formação e os saberes experienciais, resultantes da prática profissional, são as fontes que os professores mais mobilizam para ensinar, alicerçados em correntes teóricas de várias áreas do conhecimento, de forma comprometida e consciente, voltada para o papel da mediação e do atendimento da diversidade da clientela escolar. Os dados ainda revelam um quadro crítico e de descaso das políticas públicas e da ausência de acompanhamento, formação e apoio das SME em relação às demandas apresentadas pelos alunos, pelos professores, pelas famílias.
CASTILHO, Arlete Mesquita Marques. O conhecimento de pedagogos e alunos que recebem a formação em pedagogia sobre a alfabetização. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/d14f7b7d-9b81-4183-9b73-2201590c30b0/content Acesso em: 07-04-2025.					
42	2020	Castilho, Arlete Mesquita Marques.	O conhecimento de pedagogos e alunos que recebem a formação em pedagogia sobre alfabetização.	alfabetização, formação inicial docente, métodos de alfabetização.	Considerando que é necessário compreender o conhecimento dos alunos que possuem a formação em Pedagogia em relação aos conceitos de alfabetização, tendo em vista que a prática pedagógica do professor alfabetizador deve estar embasada em conhecimentos teóricos que sejam sustentados por evidências científicas, e levando em consideração que nos últimos anos os índices estatísticos voltados para a leitura e escrita não tem sido animadores, objetiva-se analisar o conhecimento acerca dos conceitos de alfabetização de alunos que recebem a formação de Pedagogia, além de identificar o perfil das pessoas que escolhem o curso de Pedagogia e o que analisam da sua formação em relação a alfabetização. Para tanto, foi enviado através das redes sociais, em grupos de estudantes e professores já formados em Pedagogia um link para responder ao questionário, que foi instrumento

					<p>paradigma da psicolinguística sobre a consciência fonológica, conforme Tolchinsky e McBride-Chang (2011), Carrahere Rego (1981, 1986), Gombert (1992), Cardoso- Martins (1991), Morais (2012) e estudos sobre a natureza dos erros (orto)gráficos de Miranda (2009, 2011, 2019, 2020). A pesquisa analisou os dados obtidos por meio de três instrumentos: ditados de palavras e frase, teste de realismo nominal e uma produção textual, os quais forneceram dados sobre: (a) concepções sobre a escrita, (b) percepções da relação entre fala e escrita, (c) avaliações sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), d) produções da escrita alfabética com foco na presença de erros do tipo fonológico. A realização de entrevistas orientadas pelo método clínico piagetiano (CARRAHER, 1986; DELVAL, 2002) teve o objetivo de fornecer dados sobre as formas de pensar das crianças no que se refere ao SNA. A análise mostrou que no início da pesquisa as crianças de ambos os grupos deixavam de perceber a linguagem oral como ferramenta para auxiliar em sua escrita, mas o envolvimento em situações de reflexão sobre o SNA na Educação Infantil, por meio de um ensino que promove sistematicamente a reflexão linguística, levou as crianças da sala de intervenção a uma evolução do pensamento acerca das características do SNA, o que trouxe efeitos positivos para a aprendizagem deste construto social no 1º ciclo do Ensino Fundamental. Os dados analisados mostraram que as crianças da sala de intervenção desenvolveram habilidades que lhes permitiram identificar a palavra também como uma cadeia sonora; realizar tarefas que envolviam rimas e aliteraões; segmentar a palavra em partes tendo a unidade silábica como referência. Após a conquista da base alfabética, os sujeitos da sala de intervenção produziram menor número de erros identificados como sendo motivado por complexidades fonológicas, tais como o registro da nasalidade e a segmentação não convencional, o que foi interpretado como resultado do conjunto de tarefas que propiciaram a reflexão sobre a linguagem oral e escrita ao longo da Educação Infantil.</p>
--	--	--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2024-2025.

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA	
Nº	01
ANO	2024
AUTOR/A	Marcelos, Josiane de Assunção.
TÍTULO	Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita inventada.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado profissional em Educação e Docência).
OBJETIVOS	Investigar quais estratégias de mediação pedagógica poderiam garantir a apropriação da escrita de palavras com sílabas complexas por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, egressas do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.
METODOLOGIA	Pesquisa-intervenção. Desenvolvida em uma escola pública estadual de Belo Horizonte. Participantes: 19 crianças organizadas em 5 agrupamentos heterogêneos. Base teórica: concepções fonológica, interacionista e sociointeracionista; referencial dos níveis de escrita de Emilia Ferreiro. Instrumentos: diagnóstico inicial e final de escrita + 8 sessões do Programa de Escrita Inventada. Estratégias de mediação utilizadas: gestão de grupo, pistas fonológicas, leitura de verificação, confronto entre escrita inventada e convencional, entre outras.
RESULTADOS	Houve avanços na escrita alfabética, com maior domínio de relações grafofonêmicas. O Programa de Escrita Inventada foi eficaz ao propor atividades colaborativas, em contraposição à memorização e cópia. A mediação docente e a reflexão ativa foram fundamentais para os progressos observados. Como produto da pesquisa, foi desenvolvido um Glossário de Pesquisa (e-book) com 23 conceitos relacionados à apropriação da escrita alfabética.
Nº	02
ANO	2024.
AUTOR/A	Silva, Raidalva da.
TÍTULO	Os desafios impostos pela nasalidade vocálica no processo de apropriação da escrita no português brasileiro.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados por crianças que já fonetizam a escrita ao representar vogais nasais ou nasalizadas no contexto do Português Brasileiro.
METODOLOGIA	Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Método clínico-crítico, com entrevistas semiestruturadas. Participantes: crianças entre 6 e 7 anos, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Base teórica: psicogênese da língua escrita, com fundamento em Emilia Ferreiro e na pesquisa de Ferreiro & Zen (2022), que investiga especificidades do PB na aquisição da escrita.
RESULTADOS	As crianças apresentam soluções originais e coerentes para representar a nasalidade vocálica, ainda que fora da ortografia convencional. Evidencia-se o processo ativo de construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita, mesmo diante de desafios fonológicos e ortográficos complexos. A representação da nasalidade é um bom indicativo da reconstrução constante dos saberes sobre o sistema alfabético, reforçando a importância de uma escuta pedagógica atenta ao que a criança já sabe.
Nº	04
ANO	2023.
AUTOR/A	Ribeiro, Sara Gabrielle Fonseca.
TÍTULO	A Política Nacional de Alfabetização e a Reconversão Docente no Curso Alfabetização Baseada na Ciência (2019-2021).
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Compreender as diretrizes e os sentidos atribuídos à formação de professores alfabetizadores a partir do curso Alfabetização Baseada em Evidências Científicas (ABC), proposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), e problematizar os fundamentos teóricos, pedagógicos e epistemológicos dessa proposta.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa de cunho documental. Fundamentada no referencial do materialismo histórico. Análise crítica de documentos oficiais e referenciais teóricos adotados pelo curso ABC.
RESULTADOS	O curso ABC se ancora nas teorias cognitivas e em um discurso biologizante da aprendizagem, com ênfase no método fônico como abordagem única, validada por “evidências científicas”. Há desvalorização explícita das ciências humanas e sociais, ignorando décadas de produção brasileira no campo da alfabetização. O curso utiliza uma abordagem reducionista e tecnicista, desconsiderando contextos sociais, econômicos e raciais. É caracterizado como uma formação de baixa qualidade, estrangeira, descontextualizada da realidade brasileira, e que busca reafirmar a hegemonia da PNA. Traz uma combinação entre o “moderno” (tecnologia, plataforma online) e o “arcaico” (método ultrapassado), desfigurando o ensino.
Nº	05
ANO	2023.
AUTOR/A	Bento, Flávia Dias.
TÍTULO	Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos Processos Formativos Docentes.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).

OBJETIVOS	Investigar os impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos e nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores de uma escola municipal no Rio de Janeiro. Analisar a proposta da PNA em sua dimensão pedagógica; Conhecer, por meio das narrativas docentes, os percursos de formação e atuação dos professores alfabetizadores; Compreender como esses professores percebem a PNA e seus reflexos nas práticas de alfabetização.
METODOLOGIA	Abordagem qualitativa, com base na Pesquisa-formação Narrativa (Auto)Biográfica; Utiliza a metodologia da conversa como técnica de escuta e produção de dados (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018); Fundamentação teórica em autores como Ferrarotti (2010), Josso (2004) e Nóvoa (1992).
RESULTADOS	As professoras relataram insatisfação com a distância entre a proposta normativa da PNA e a realidade vivida em sala de aula; Apontam a inadequação das políticas públicas à complexidade do trabalho pedagógico com alfabetização; Suas narrativas revelam tensões entre saberes da experiência docente e prescrições políticas centralizadas, que desconsideram os contextos escolares reais.
Nº	06
ANO	2021.
AUTOR/A	Sasso, Bruna Assem.
TÍTULO	Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas: implicações epistemológicas e educacionais.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Compreender como se dá a aquisição da língua escrita alfabética em escolas com proposta democrática no Brasil, buscando responder se essas escolas operam em uma lógica transmissiva ou construtiva, se questionam os métodos tradicionais e como abordam a escrita como um ato reflexivo e conceitual.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa de estudo de caso. Participaram duas escolas (uma pública e uma privada) no estado de São Paulo. Coleta de dados por meio de visitas presenciais e interações remotas (devido à pandemia). Análises: bibliográfica, empírica e documental.
RESULTADOS	As teorias de Piaget e Ferreiro sofreram reducionismos e interpretações equivocadas, o que contribuiu para o discurso de que o fracasso escolar é responsabilidade do construtivismo. Diferença marcante entre escolas tradicionais (criança passiva) e democráticas (criança ativa e criadora), aproximando-se de Rousseau e da epistemologia genética. Nas escolas democráticas, professores atuam como tutores e interlocutores, e não apenas como mediadores. A Participação familiar é central no processo educativo e na formação cidadã. A escrita surge pela ação reflexiva das crianças, em um percurso de construção e reconstrução do conhecimento. Professores demonstram preferência pela abordagem de Ferreiro pela valorização da interação e construção ativa da escrita pelas crianças.
Nº	07
ANO	2021.
AUTOR/A	Teixeira, Liziana Arâmbula.
TÍTULO	Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análise.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Analisar os discursos de alfabetização que constituem a Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, com foco em: Apresentar a estrutura e funcionamento da PNA; Identificar os discursos de alfabetização que a embasam; Observar como esses discursos estão representados; Compreender qual perfil profissional a política pretende formar.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa, de cunho documental. Fontes analisadas: Decreto nº 9.765/2019 e o caderno Política Nacional de Alfabetização – Documento de Orientação. Base teórica: Estudos Culturais. Técnica: Análise do Discurso, com comparação entre o conteúdo dos documentos e o referencial teórico da alfabetização.
RESULTADOS	A PNA desconstrói saberes consolidados na área da alfabetização no Brasil, rompendo com a continuidade das políticas públicas nacionais. Homogeneização do ensino: A política aposta na uniformização de práticas pedagógicas a partir de um único paradigma. O discurso da ciência cognitiva é apresentado como único legitimado, em detrimento de outras abordagens da alfabetização. Há um claro movimento de legitimação da instrução fônica, como caminho ideal e científico para o “sucesso” na alfabetização. A política visa formar um profissional técnico e operacional, preparado para executar prescrições, e não um professor pesquisador ou reflexivo.
Nº	08
ANO	2021.
AUTOR/A	Costa, Fabíola Elizabete.
TÍTULO	Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: Análise do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA).
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Analisar a concepção de alfabetização presente em duas políticas públicas brasileiras: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); A Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019).
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Fontes primárias: Portaria nº 867/2012 (PNAIC) e Decreto nº 9.765/2019 (PNA). Fontes secundárias: produção teórica na área da alfabetização e políticas educacionais.

RESULTADOS	O PNAIC, mesmo com críticas, foi considerado um avanço na formação docente e contribuiu para a melhoria da qualidade da alfabetização. Já a PNA (2019): Apresenta-se como um retrocesso, ao desconsiderar parte significativa da história da alfabetização brasileira; Retoma conceitos político-metodológicos superados, com ênfase na utilização de um único método para o ensino da leitura e da escrita (instrução fônica); Representa uma ruptura com as construções pedagógicas anteriores e promove um modelo de formação docente tecnicista.
Nº	09
ANO	2021.
AUTOR/A	Camargo, Raiolanda Magalhães Pereira de.
TÍTULO	O Desmonte da Política de Formação de Alfabetizadores da SEMED/ Manaus.
NÍVEL	Tese (Doutorado em Educação).
OBJETIVOS	Compreender o desmonte da política de formação continuada de alfabetizadores da rede municipal de Manaus, com foco na estratégia de formação em polos da DDPM, dentro de uma lógica privatizante e mercadológica da SEMED-Manaus, e suas implicações para os processos formativos e a ação alfabetizadora.
METODOLOGIA	Pesquisa de campo com acompanhamento de três professores alfabetizadores por meio de grupos dialógicos; Análise documental de: Dispositivos legais sobre alfabetização; Programas de formação de alfabetizadores em nível federal; Documentos locais (Plano Municipal de Educação, Referencial Curricular Amazonense, proposta pedagógica, etc.). Estudo de caso da estratégia de formação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), com foco no modelo de formação em polos/rede colaborativa. Investigação do impacto de programas como PROEMEM, GIDE e do Instituto Ayrton Senna (Programa de Gestão da Alfabetização – PGA).
RESULTADOS	Evidenciado um processo de desmonte da política pública de formação docente, substituída por programas com viés privatista e gerencialista, que enfraquecem o papel da escola pública e da formação crítica dos professores. A lógica de formação foi reconfigurada pelo setor privado, especialmente pelo Instituto Ayrton Senna, que transformou o Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) em embrião da nova Política Municipal de Alfabetização e do Currículo Municipal de Alfabetização. Professores denunciaram, em suas falas, a fragilização da autonomia docente, o esvaziamento formativo e a imposição de um currículo padronizado. A pesquisa revelou movimentos de resistência docente e defendeu a necessidade de reconstrução coletiva de uma política de alfabetização, com participação ativa dos professores, valorização do conhecimento pedagógico e articulação com universidades públicas.
Nº	13
ANO	2019.
AUTOR/A	Lima, Maria Luisa Cassaniga Alves de.
TÍTULO	A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Objetivo Geral: Compreender quais são os conceitos da teoria de Emilia Ferreiro sobre o processo de alfabetização que estão presentes em artigos acadêmicos publicados entre 2007 e 2017. Objetivos Específicos: Mapear quantitativamente a incidência da referência à autora em artigos da América Latina. Verificar quais obras de Ferreiro foram mais utilizadas nesse período. Compreender como a concepção da autora foi abordada nos artigos. Analisar aproximações e distanciamentos entre os conceitos da teoria de Ferreiro e os encontrados nos artigos analisados.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Descritiva, com levantamento bibliográfico. Fontes de dados: Bancos da CAPES, SCIELO e SCOPUS. Critério de seleção dos artigos: Citação de alguma obra de Emilia Ferreiro. Número de artigos analisados: 76 artigos científicos da América Latina (com maior incidência no Brasil). Eixos temáticos de análise: Ideias de Ferreiro para explicar conceitos em pesquisa. Elementos textuais. Formação de professores. Evolução da escrita infantil. Políticas de alfabetização e contexto social. Relações leitura e escrita. Análise: Conteúdo, com base nas teorias de Jean Piaget e Emilia Ferreiro.
RESULTADOS	Encontrou-se adesão significativa e fiel aos conceitos de Ferreiro nos artigos analisados. Identificou-se forte presença da autora nas produções acadêmicas da América Latina, especialmente no Brasil. As obras de Ferreiro continuam sendo amplamente referenciadas, mesmo décadas após sua publicação. A pesquisa amplia a compreensão dos principais aspectos teóricos da autora e reforça sua influência na formação de professores alfabetizadores.
Nº	14
ANO	2019
AUTOR/A	Machado, Lucimara Frigo
TÍTULO	Concepções orientadoras das propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores nas 14 redes municipais da AMAUC/SC; Identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história; Contextualizar historicamente as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas desses municípios.
METODOLOGIA	Bibliográfica e documental: Documentos oficiais das redes municipais de ensino da AMAUC/SC. Trabalhos disponibilizados na base da ANPED (última década). Aporte teórico-metodológico: Análise investigativa de conteúdo. Método dialético com interpretação qualitativa em educação, com

	base em Franco (2005) e Triviños (2013). Referenciais teóricos principais: Freire, Frago, Gadotti, Gontijo, Mortatti, Saviani, Soares, entre outros.
RESULTADOS	As propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC/SC são predominantemente construtivistas sóciointeracionistas, fundamentadas nos estudos de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989). Identificou-se influência de tendências liberais e progressistas nos programas de formação nacional a partir dos anos 1990. A pesquisa possibilitou reflexões sobre as influências estrangeiras nas concepções de alfabetização e destacou a importância da continuidade dos estudos e debates sobre o tema.
Nº	17
ANO	2018.
AUTOR/A	Cunha, Ruth Araújo da.
TÍTULO	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, a partir da formação continuada dos professores alfabetizadores. Caracterizar as concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores à luz do PNAIC; Analisar o trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização com base na perspectiva do letramento; Avaliar implicações do PNAIC na organização do trabalho escolar.
METODOLOGIA	Abordagem qualitativa. Técnicas: entrevista semiestruturada, observação participante, análise documental; Contexto: uma escola urbana de Parintins/AM Participantes: professoras do Ciclo de Alfabetização; A organização da análise seguiu o recorte em três capítulos, da teoria à prática, com diálogo entre fundamentos do PNAIC e realidade local.
RESULTADOS	As professoras incorporaram elementos do PNAIC em suas rotinas, como recursos e metodologias alinhadas à proposta de alfabetização com letramento. Porém, o impacto do PNAIC na estrutura escolar e nas secretarias de educação ainda é limitado. Há uma dissonância entre a formação continuada e a organização pedagógica institucional (tempo, espaço, currículo), o que restringe os efeitos práticos da política. Reforça-se que o PNAIC representa a principal política pública voltada ao Ciclo de Alfabetização, mas carece de respaldo institucional mais robusto para mudanças duradouras.
Nº	18
ANO	2018.
AUTOR/A	Freitas, Sandra Neri Brito de.
TÍTULO	Aquétipos de Professoras Alfabetizadoras de Duque De Caxias.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Refletir sobre o papel das professoras alfabetizadoras na Educação Popular de Duque de Caxias, a partir de seus arquétipos, compreendidos como construções simbólicas, históricas e ideológicas, vinculadas à luta social e à emancipação.
METODOLOGIA	Pesquisa híbrida, com elementos de: Pesquisa-ação (Thiolent): foco na construção coletiva de soluções com os sujeitos; Narrativa autobiográfica: uso da personagem “Clarice” como alter ego da pesquisadora; Narrativas de experiência (autoformação, supervisão, campo); Fontes de dados: Entrevistas com professoras, orientadoras e crianças; Cadernos de campo; Escritas infantis; Termos de visita pedagógica.
RESULTADOS	A alfabetização é compreendida como ato político, coletivo e autoral — não apenas domínio do SEA. A pesquisadora denuncia o modelo hegemônico de formação e gestão pedagógica, valorizando as práticas insurgentes que emergem na Educação Popular. Os arquétipos revelam o sentido simbólico e afetivo do ser-professora alfabetizadora, com raízes nas lutas e nas memórias ancestrais do território. Os supervisores e orientadores são convocados a romper com o papel burocrático e assumir uma função formativa engajada, junto às professoras e às crianças.
Nº	20
ANO	2016.
AUTOR/A	Vilarino, Josiane Benedito.
TÍTULO	O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Compreender como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita.
METODOLOGIA	Estudo de caso com abordagem qualitativa; Métodos de coleta: Entrevistas semiestruturadas; Observação contínua; Análise documental (planos de ensino); Análise dos dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).
RESULTADOS	A prática docente alinha-se ao modelo de “alfabetizar letando”, uma articulação comum entre Ferreiro e Magda Soares. No entanto, ainda há lacunas estruturais, especialmente relacionadas às condições de trabalho docente, que interferem diretamente na qualidade da alfabetização.
Nº	23
ANO	2014.
AUTOR/A	Pesirani, Mariana Máira Albuquerque.

TÍTULO	A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Analisar como o construtivismo se constituiu como discurso pedagógico dominante, a partir da apropriação dos conceitos da psicogênese da escrita de Emilia Ferreiro, e como isso reconfigurou o trabalho docente na alfabetização.
METODOLOGIA	Análise do Discurso de linha francesa como fundamentação teórica. Por meio de conceitos fornecidos por essa teoria, tais como interdiscurso e interincompreensão discursiva, analisou um conjunto de documentos produzidos pela CENP, observando de que modo enunciados produzidos no campo acadêmico foram veiculados nesses documentos a fim de subsidiar práticas pedagógicas.
RESULTADOS	Em documentos oficiais de orientação curricular, a psicogênese da escrita é apresentada como a verdade científica sobre o processo de alfabetização, sendo imposta como base científica para o trabalho do professor alfabetizador, deparamo-nos com um discurso que aliena, silenciando as possibilidades de uma reflexão crítica dos conceitos elaborados a partir da psicogênese da escrita. Os referidos documentos funcionam, portanto, como interventores sobre a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, no sentido de que, por meio deles, os professores seriam levados a acreditar que não aderir ao construtivismo significaria permanecer às margens das mais científicas e avançadas formas de educação.
Nº	25
ANO	2022.
AUTOR/A	Cunha, Elianne Madza de Almeida.
TÍTULO	Vocabulário extenso ajuda a aprender a ler: evidências da ciência da leitura.
NÍVEL	Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)
OBJETIVOS	O estudo teve como principal objetivo investigar o papel do vocabulário na aprendizagem inicial da linguagem escrita, com base teórica na Ciência da Leitura e ênfase na Psicologia Cognitiva da Leitura. Especificamente, o Estudo 1 visou identificar pesquisas internacionais que abordam a relação entre vocabulário e linguagem escrita em crianças pré-escolares, com foco nos métodos utilizados. Já o Estudo 2 teve como objetivo analisar pesquisas sobre o vocabulário como componente da aprendizagem inicial da leitura, organizando os dados em eixos temáticos e identificando as evidências sobre sua função nesse processo.
METODOLOGIA	Foram realizados dois estudos de revisão integrativa, com buscas nas bases de dados PsycNET, SciELO e PePSIC, por meio do Portal de Periódicos da CAPES (acesso CaFe). No Estudo 1, utilizaram-se descritores como “Cognitive Psychology”, “Vocabulary”, “Literacy” e “Reading”, além de filtros para idade (pré-escolar) e período de publicação (últimos 5 anos). Foram analisados 226 artigos, dos quais 20 foram incluídos. No Estudo 2, os descritores incluíram termos como “vocabulary”, “oral language”, “early literacy instruction”, entre outros, em um recorte temporal de 2016 a 2021. Foram identificados 236 artigos, sendo 28 selecionados para análise.
RESULTADOS	No Estudo 1, os resultados foram organizados em três eixos temáticos: (1) correlações do vocabulário com outros preditores da linguagem escrita; (2) influência do ambiente familiar no desenvolvimento do vocabulário; e (3) impacto das brincadeiras e leitura de livros na ampliação vocabular. Verificou-se predominância de estudos longitudinais, demonstrando interesse no acompanhamento do desenvolvimento da linguagem ao longo do tempo. No Estudo 2, os artigos foram classificados em quatro eixos: (a) vocabulário como preditor da aprendizagem da leitura; (b) vocabulário como preditor da compreensão leitora; (c) papel do vocabulário em intervenções sobre leitura; e (d) vocabulário em contextos de desenvolvimento atípico. O estudo conclui que o vocabulário é uma habilidade precursora essencial da alfabetização, cuja aprendizagem desde os primeiros anos é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita. A escassez de estudos brasileiros sobre o tema reforça a necessidade de mais pesquisas nacionais, bem como a formulação de práticas pedagógicas e políticas públicas fundamentadas em evidências.
Nº	26
ANO	2024. Dissertação
AUTOR/A	Silva, Simone Simões da.
TÍTULO	Alfabetização: estudo de desempenho em leitura e escrita de alunos do 2º, 3º, 4 e 5º anos do Ensino Fundamental.
NÍVEL	(Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)
OBJETIVOS	Investigar o papel do vocabulário na aprendizagem inicial da linguagem escrita, com base na Ciência da Leitura e na Psicologia Cognitiva da Leitura. Estudo 1: Identificar, na literatura internacional, pesquisas que relacionam vocabulário e linguagem escrita em crianças pré-escolares, com foco nos métodos utilizados. Estudo 2: Analisar pesquisas sobre o vocabulário como componente da aprendizagem inicial da leitura, organizar os achados em eixos temáticos e examinar evidências sobre sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem escrita.

METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Revisão integrativa da literatura. Bases de dados utilizadas: PsycNET, SciELO, PePSIC (via Portal de Periódicos da CAPES – acesso CaFe). Critérios de busca: Estudo 1: Descritores em PsycNET: “Cognitive Psychology”, “Vocabulary”, “Literacy”, “Reading”; Filtros: publicações dos últimos 5 anos e idade dos participantes (2-5 anos). Nas bases SciELO e PePSIC: descritores “vocabulário” e “leitura”; recorte temporal: 2015–2020. Estudo 2: Descritores em PsycNET: “vocabulary”, “oral language”, “early literacy instruction”, “emergent literacy”, “reading acquisition”, “learning to read”. Nas bases SciELO e PePSIC: termos em português relacionados à leitura e alfabetização. Recorte temporal: 2016–2021. Corpus final: Estudo 1: 20 artigos analisados (de 226 identificados). Estudo 2: 28 artigos analisados (de 236 identificados).
RESULTADOS	O vocabulário é um componente essencial e preditor da aprendizagem da linguagem escrita. Sua aprendizagem precoce impacta diretamente o desempenho futuro como leitor proficiente. Há escassez de estudos brasileiros sobre o tema no campo da Ciência Cognitiva da Leitura. Os achados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas e políticas públicas que valorizem o vocabulário desde a Educação Infantil, alinhadas à educação baseada em evidências.
Nº	27
ANO	2022
AUTOR/A	Finamore, Rachel Garcia.
TÍTULO	Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre elementos demarcadores dos níveis de complexidade das habilidades de consciência fonológica.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública)
OBJETIVOS	Investigar elementos que demarcam a complexidade de itens de alfabetização voltados à avaliação da consciência fonológica, com foco na análise de itens utilizados em testes do CAEd/UFJF, visando à (re)definição dos processos técnicos de elaboração e revisão desses itens. Compreender o comportamento estatístico e os aspectos pedagógicos e teóricos dos itens que avaliam habilidades específicas da matriz de referência de Língua Portuguesa do CAEd. Identificar tipos de operações cognitivas envolvidas em tarefas de leitura de palavras e seus segmentos sonoros. Propor melhorias nos processos de construção de itens a partir dos achados da pesquisa.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Estudo aplicado com foco técnico-pedagógico. Abordagem metodológica: Análise de dados estatísticos provenientes da aplicação de testes padronizados. Utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) com três parâmetros: Parâmetro A (discriminação), Parâmetro B (dificuldade), Parâmetro C (acerto ao acaso). Corpus: Itens da primeira parte da matriz de referência de Língua Portuguesa do CAEd, voltados à avaliação da apropriação do sistema de escrita. Referenciais teóricos: Linguística (para análise dos descritores). Estatística (para critérios metodológicos). Avaliação em larga escala e Psicologia da Leitura (para fundamentação sobre consciência fonológica e fonêmica).
RESULTADOS	Foram analisados itens válidos estatisticamente que avaliam habilidades de leitura de palavras e segmentos sonoros. Identificaram-se diferentes tipos de operações cognitivas envolvidas nas tarefas, permitindo maior compreensão da complexidade dos itens. A análise contribui para qualificar os processos técnicos de produção e revisão de itens do banco do CAEd, especialmente os que avaliam a consciência fonológica. O estudo reforça a importância da consciência fonêmica e fonológica como marcos fundamentais no desenvolvimento da leitura. O Plano de Ação propõe a utilização dos resultados da pesquisa para promover desenvolvimento profissional e melhorar os processos internos do CAEd na gestão da avaliação educacional.
Nº	28
ANO	2015.
AUTOR/A	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de.
TÍTULO	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Desvelar os ideários presentes no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do PNAIC, analisando sua concepção de alfabetização, proposta didático-pedagógica e modelo de formação docente.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa. Técnica utilizada: Análise documental. Fonte dos dados: Cadernos de formação do PNAIC voltados aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Referencial teórico: Leitura crítica com base na perspectiva sócio-histórica.
RESULTADOS	O PNAIC adota e difunde a perspectiva do letramento, porém de maneira confusa e pouco clara, mesclando teorias distintas como o construtivismo e a sócio-histórica, sem coerência conceitual. A única posição nítida observada é a redução do processo de alfabetização a uma técnica, desvinculada de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, aproximando-se do método fônico. As propostas didático-pedagógicas se concentram no uso de textos de circulação social fragmentados (sílabas, letras), com o objetivo de desenvolver consciência fonológica. A formação docente proposta pelo PNAIC visa ao aperfeiçoamento técnico, formando um professor executor, tecnicamente eficiente, mas politicamente inofensivo, que siga as prescrições do MEC e atenda às exigências das avaliações externas, cada vez mais presentes no ciclo de alfabetização.
Nº	29
ANO	2015.
AUTOR/A	PEREIRA, Reginaldo Santos.
TÍTULO	O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia.

NÍVEL	Tese (Doutorado em Ciências Humanas)
OBJETIVOS	Analisar como o sistema curricular presente em uma proposta de alfabetização rege e produz as subjetividades das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa. Instrumento de análise: Análise documental dos materiais do Programa de Pacto pela Educação (PPE) da Bahia, incluindo: Proposta Didática para a Alfabetização, Livro “Parece ser... mas não é”, Caderno de Atividades, Kit de materiais didáticos. Referencial teórico-metodológico: Arqueogenealogia de Michel Foucault, com foco na articulação entre saber, poder e subjetivação nas práticas discursivas e não discursivas relacionadas ao letramento e à literatura infantil.
RESULTADOS	O sistema curricular analisado atua como um dispositivo de saber, poder e subjetividade, baseado em fundamentos construtivistas da Psicogênese da Língua Escrita. As atividades de letramento se estruturam a partir da literatura infantil, que domestica o imaginário e produz efeitos disciplinares e subjetivos nas crianças. A proposta curricular promove um processo de governamentalização da infância, com efeitos que constroem uma infância essencialista, disciplinada, etapista e normalizada. O estudo aponta para a necessidade de problematizar os sentidos atribuídos ao currículo, à alfabetização e ao letramento, bem como às práticas pedagógicas que regulam e moldam subjetividades infantis nas políticas educacionais.
Nº	30
ANO	2015
AUTOR/A	Maurício, Rafaela Cristina Lopes.
TÍTULO	O discurso do “bom professor”: habilidades e competências na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.
NÍVEL	Mestrado em Educação (Dissertações).
OBJETIVOS	Analisar os discursos produzidos sobre a conduta docente, com ênfase na construção do ideal de “bom professor” no contexto das ações de formação continuada do PNAIC.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa, com abordagem crítica-discursiva. Fonte de análise: Documentos normativos e ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Legislação escolar como fonte interpretada de forma contextualizada, crítica e não ingênua. Referencial teórico: Discussão foucaultiana sobre os discursos como articuladores de poder, reconhecimento e normatização da conduta. Reflexão sobre os efeitos de verdade e regulação produzidos nas formações docentes.
RESULTADOS	O discurso do “bom professor” é construído a partir de espaços de poder institucionalizados, que legitimam determinadas condutas docentes por meio de formações continuadas como as do PNAIC. Esse discurso não é neutro nem fixo — ele muda conforme os interesses políticos, econômicos e sociais e opera como dispositivo de controle sobre a atuação dos professores alfabetizadores. O Estado apresenta-se como o agente formador legítimo, utilizando a legislação e as diretrizes formativas para conduzir e moldar a conduta profissional, estabelecendo normas de excelência docente que favorecem certos perfis. A pesquisa alerta para a necessidade de olhar criticamente para os discursos formativos normatizados, compreendendo-os como fruto de disputas e diálogos com valores sociais e culturais.
Nº	31
ANO	2017.
AUTOR/A	Lemos, Renata Velasco Ramos de Oliveira.
TÍTULO	Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas.
NÍVEL	Mestrado em Educação (Dissertações).
OBJETIVOS	Analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à abordagem da infância como pertencimento social; à contemplação do princípio da equidade nas orientações curriculares; e à relação entre tais diretrizes e o agravamento das desigualdades sociais.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Fontes analisadas: A última versão da BNCC (2017); As audiências públicas realizadas pelo CNE nas cinco regiões do Brasil. Referencial teórico: Concepção de infância: Philippe Ariès, Kramer; Currículo e políticas públicas: Candau, Moreira, Mainardes; Análise de políticas educacionais: Stephen J. Ball (ciclo de políticas).
RESULTADOS	A BNCC é apresentada como uma política pública marcada por disputas de poder e interesses velados, que refletem diretamente na sua construção normativa. A análise revela fragilidades na abordagem da infância enquanto pertencente a contextos sociais específicos, resultando em um discurso genérico que desconsidera desigualdades estruturais. O princípio da equidade, embora mencionado, não se traduz efetivamente em diretrizes capazes de enfrentá-las — ao contrário, a BNCC tende a reforçar lógicas meritocráticas e demandas do mercado de trabalho. A política curricular analisada pode, assim, contribuir para a reprodução das desigualdades, especialmente no que se refere à formação de crianças de classes menos favorecidas. Constrói-se a hipótese de que a infância popular será a mais prejudicada com a padronização imposta, comprometendo o direito à educação como prática social emancipadora.
Nº	32
ANO	2018.
AUTOR/A	DAL PIZZOL, Vanessa.
TÍTULO	Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização.

NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Analisar as concepções de alfabetização presentes na proposta de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, a partir dos Cadernos de Formação utilizados entre 2012 e 2015. Identificar os contextos textuais em que essas concepções emergem; Examinar o papel que desempenham na formação de professores; Compreender as convergências, divergências e inconsistências entre as abordagens teóricas apresentadas.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. Corpus: 19 textos dos Cadernos de Formação do PNAIC, publicados entre 2012 e 2015. Categorias de análise: Abordagem tradicional; Abordagem construtivista; Perspectiva histórico-cultural; Letramento; Sistema de escrita alfabética. Referenciais teóricos: Mortatti, Soares, Ferreira, Ferreira & Teberosky, Gontijo, Moraes.
RESULTADOS	A proposta formativa expressa nos Cadernos do PNAIC contém uma mescla de concepções teóricas, marcada por ambivalências e reconstruções imprecisas. Há uma predominância da abordagem do sistema de escrita alfabética, mesmo quando o discurso formativo declara adesão à perspectiva do letramento. Observa-se uma incongruência entre o referencial teórico e as práticas propostas, revelando uma tentativa de conciliar teorias distintas (construtivista, sócio-histórica, tradicional) sem articulação clara. A multiplicidade de autores e instituições envolvidas na produção dos cadernos contribui para a heterogeneidade discursiva e para a ausência de uma linha teórico-metodológica coesa. O PNAIC, embora proponha a formação de professores sob o viés do letramento, na prática restringe a alfabetização ao domínio técnico do sistema alfabético, reiterando tendências históricas já observadas em outras políticas educacionais.
Nº	33
ANO	2020.
AUTOR/A	Lipsuch, Graciele.
TÍTULO	Políticas de Avaliação para Alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Novos (Velhos) Mecanismos de Controle e Responsabilização.
NÍVEL	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati)
OBJETIVOS	Investigar as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) a partir da promulgação da BNCC (2017).
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Abordagem teórica: Materialismo histórico-dialético, com base em análise crítica das políticas educacionais. Fontes principais: BNCC (2017); Programa Mais Alfabetização (2017); Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019); Programa Tempo de Aprender (2020); Produção acadêmica sobre avaliação educacional e políticas públicas.
RESULTADOS	As políticas de avaliação passaram por intensa reconfiguração após a BNCC, com centralidade no controle e responsabilização docente e intensificação do modelo gerencialista e neoliberal. Participação do setor privado foi expressiva na formulação da BNCC e nos programas decorrentes, evidenciando interesses de mercado na educação. A reformulação do SAEB, ancorada na BNCC, evidencia a priorização dos indicadores de desempenho e produtividade, em detrimento de uma formação ampla e crítica. As novas políticas para alfabetização promovem a antecipação da alfabetização, ainda que haja inconsistências entre os documentos oficiais quanto à idade e à etapa escolar ideal. Há uma crescente precarização do trabalho docente, com destaque para: Incentivos financeiros atrelados a resultados em avaliações externas; Valorização do “trabalho voluntário” em programas como o Tempo de Aprender; Desresponsabilização do Estado frente à garantia de condições estruturais e formativas adequadas para a alfabetização.
Nº	34
ANO	2016.
AUTOR/A	Caldeiras, Maria Carolina da Silva.
TÍTULO	Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças.
NÍVEL	Tese (Doutorado em Educação).
OBJETIVOS	Investigar como funciona e quais efeitos provoca a antecipação da alfabetização no currículo, nas professoras e nas crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Analisar os efeitos subjetivadores e as relações de poder acionadas pelo currículo do 1º ano; Compreender a articulação entre o dispositivo da antecipação da alfabetização e o dispositivo da infantilidade no contexto escolar.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa. Abordagens teóricas e metodológicas: Etnografia educacional pós-moderna; Análise do discurso foucaultiano. Objeto empírico: Currículo praticado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte.

RESULTADOS	O currículo do 1º ano é atravessado por dois dispositivos em tensão: Dispositivo da antecipação da alfabetização > Pressiona para que a criança esteja alfabetizada ao final do 1º ano; Antecipação de saberes, normas e valores escolares tradicionalmente ensinados em anos posteriores. Dispositivo da infantilidade > Sustenta a produção da criança enquanto “infantil”, distinta e dependente dos adultos, como concebido desde a Modernidade. Esses dois dispositivos entram em conflito no currículo: A antecipação exige a supressão de traços infantis; O dispositivo da infantilidade resiste, reafirmando a criança como um ser em desenvolvimento, lúdico e dependente. A pesquisa mostra que esse embate produz posições de sujeito múltiplas e conflitantes, atravessadas por: Gênero, geração, tempo, profissão, religião, afetos e expectativas sociais. O currículo, portanto, é um espaço de disputa entre discursos e práticas, que busca alfabetizar aos seis anos sem eliminar totalmente o “infantil” moderno.
Nº	36
ANO	2014.
AUTOR/A	Brito, Tatiane Santos de.
TÍTULO	Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação).
OBJETIVOS	Compreender as concepções de crianças ingressantes no Ensino Fundamental sobre sua própria aprendizagem da linguagem escrita. Específicos: a) Conhecer a dinâmica da sala de aula com foco nas práticas alfabetizadoras; b) Compreender as concepções infantis sobre a aquisição da linguagem escrita; c) Refletir sobre a visão da professora a respeito da aprendizagem das crianças.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa, com inspiração etnográfica. Aporte teórico-metodológico: Pedagogia histórico-crítica, em contraposição à visão utilitarista da educação. Procedimentos: Observações em sala de aula; Grupos com as crianças; Conversas informais com a professora; Análise dos pareceres escritos na caderneta escolar. Local e duração: Escola municipal no interior da Bahia, durante um semestre letivo. Categorias analíticas utilizadas: a) Função social da linguagem escrita; b) Explicações dominantes para as dificuldades de aprendizagem.
RESULTADOS	A análise foi organizada em três dimensões: A dinâmica da sala de aula, destacando as práticas de ensino; As concepções das crianças sobre sua aprendizagem da linguagem escrita, e as da professora sobre esse processo; Apresentação de casos específicos de alunos, destacando seus percursos singulares. A pesquisa revelou que: As crianças possuem concepções próprias e articuladas sobre seu processo de aprendizagem, que nem sempre coincidem com a visão docente; Há tensões entre as práticas pedagógicas e as necessidades de escuta e expressão das crianças; A função social da linguagem escrita é frequentemente negligenciada nas práticas, o que compromete seu potencial emancipador. A análise crítica aponta que uma alfabetização dialógica e crítica, que valorize a escuta das crianças e a função social da escrita, potencializa o empoderamento e a transformação social.
Nº	37
ANO	2023.
AUTOR/A	SOUZA, Flávia Burdzinski de.
TÍTULO	Eu vejo o futuro repetir o passado: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da educação infantil brasileira.
NÍVEL	Tese (Doutorado em Educação)
OBJETIVOS	Elaborar uma crítica teórica à Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) no que se refere à Educação Infantil, reafirmando sua função sociopolítica e pedagógica como etapa fundamental da Educação Básica.
METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Básica, qualitativa, exploratória. Método: Hermenêutico, com ênfase na interpretação analítica dos textos legais e institucionais da PNA. Procedimentos: Pesquisa bibliográfica e documental com Análise Textual Discursiva como estratégia analítica. Referencial teórico: Dialético-crítico: Paulo Freire; Histórico-cultural: Vigotski; Pós-estruturalista: Stephen Ball, Dardot & Laval, Dahlberg, Moss & Pence; Outros autores de políticas públicas e Educação Infantil: Kramer, Campos, Rosemberg, Peroni, Mainardes.
RESULTADOS	A PNA (2019–2022) contraria os princípios sociopolíticos e pedagógicos defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que buscam a formação de sujeitos críticos, autônomos e participantes. A PNA promove uma concepção mecanicista, tecnicista e antecipatória da alfabetização, reduzindo a Educação Infantil à função de preparação para o Ensino Fundamental. O documento invisibiliza a criança como sujeito de direitos, assumindo uma noção de infância padronizada, homogênea e universal, em consonância com uma política de cunho neoliberal e neoconservador. Em contraponto, a pesquisa reafirma a concepção da linguagem escrita como linguagem simbólica, direito social e patrimônio cultural, e defende práticas que valorizem o brincar, a escuta, a imaginação e as interações sociais. A análise evidencia que há um conflito epistemológico e político entre a perspectiva democrática da Educação Infantil e o modelo imposto pela PNA.
Nº	38
ANO	2023.
AUTOR/A	SIGOLO, Sthefany.
TÍTULO	Alfabetização em tempos de BNCC: o que dizem professores e professoras alfabetizadoras?
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Analisar como professores alfabetizadores compreendem, concebem e praticam a alfabetização após a implementação da BNCC, considerando os contextos institucionais e as políticas curriculares.

METODOLOGIA	Tipo de pesquisa: Qualitativa. Procedimentos: Análise documental da BNCC (com foco nos dois primeiros anos do EF). Entrevistas semiestruturadas com docentes que atuaram com alfabetização nos últimos cinco anos em uma escola pública periférica de São Carlos (SP). Referencial teórico: Alfabetização: Magda Soares, Mortatti; Currículo: Gimeno Sacristán, Michael Young
RESULTADOS	A BNCC representa um retrocesso conceitual em relação às discussões anteriores sobre alfabetização e letramento. As professoras alfabetizadoras não participaram ativamente da construção do novo currículo, sendo, muitas vezes, apenas informadas sobre sua implementação. Há uma reinterpretação docente do currículo: as educadoras ressignificam as diretrizes da BNCC com base em suas experiências, crenças pedagógicas e condições institucionais. Evidencia-se a necessidade de formação continuada, apoio institucional e tempo para o planejamento coletivo como fatores determinantes para a apropriação crítica da BNCC. As práticas alfabetizadoras revelam resistências e adequações que buscam conciliar as exigências do currículo oficial com as necessidades reais dos alunos.
Nº	39
ANO	2023.
AUTOR/A	Souza, Noemi Tamar Américo de.
TÍTULO	As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem.
NÍVEL	Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)
OBJETIVOS	Compreender, por meio das narrativas de dez professoras alfabetizadoras, as transformações em suas trajetórias pessoais e profissionais, analisando como essas mudanças influenciam seu autoconhecimento, suas práticas pedagógicas e sua relação com o objeto de ensino. Específicos: Refletir sobre a potencialidade do trabalho pedagógico do professor alfabetizador a partir de suas experiências. Identificar as concepções de alfabetização que orientam suas práticas e como essas dialogam com as orientações das secretarias de educação. Compreender como as subjetividades e singularidades influenciam os processos de ensino e aprendizagem.
METODOLOGIA	Tipo: Pesquisa qualitativa. Instrumentos: Entrevistas não diretas com dez professoras alfabetizadoras. Referenciais teóricos: Experiência e identidade docente: Edgar Morin, Josso, Nóvoa, Imbernón, Tardif, Kramer. Alfabetização e letramento: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Mortatti, Collelo, Marcílio. Hipóteses centrais: A mediação docente a partir de uma abordagem complexa é fundamental para uma alfabetização significativa. As concepções impostas pelas secretarias tendem a desestimular o pensamento crítico, induzindo os docentes a respostas únicas frente aos desafios da alfabetização.
RESULTADOS	As entrevistas evidenciaram a complexidade do ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, e a diversidade de métodos utilizados pelas professoras. A identidade docente se constrói de forma integrada à vida pessoal e às experiências formativas, o que interfere diretamente na prática pedagógica. As professoras revelaram conflitos entre suas concepções e as políticas impostas, que muitas vezes limitam sua autonomia e criticidade. A pesquisa ressalta que ouvir as professoras permite compreender os valores, representações e sentidos que orientam sua atuação docente. As narrativas trouxeram à tona dimensões afetivas, humanas e éticas, destacando que a prática pedagógica vai além da técnica, pois está atravessada por histórias de vida, sentimentos, crenças e relações sociais.
Nº	40
ANO	2019.
AUTOR/A	CHIARI, Camila Maria.
TÍTULO	Ana Maria Poppovic e a Educação de Crianças Menores de 10 anos: uma análise de suas ideias educacionais.
NÍVEL	Tese (Doutorado em Educação)
OBJETIVOS	Aprender, compreender e analisar as ideias educacionais de Ana Maria Poppovic, destacando sua atuação no campo da Educação Infantil e da alfabetização no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980.
METODOLOGIA	Tipo: Pesquisa teórico-bibliográfica com abordagem histórico-educacional. Instrumento teórico-analítico: Depaepe (2006; 2012) e o conceito de “desmitologização”, com foco na análise crítica das ideias educacionais dentro do seu contexto histórico, político e social. Diálogos entre Educação e Psicologia, evidenciando a interdisciplinaridade nas produções de Poppovic. Influência de programas internacionais, como o Head Start (EUA), adaptado para o contexto brasileiro com ênfase na prontidão escolar e no desenvolvimento de crianças em vulnerabilidade social.
RESULTADOS	Poppovic é reconhecida como uma intelectual proeminente, que liderou estudos e ações em defesa da Educação Infantil como etapa fundamental para a alfabetização, especialmente de crianças pobres. Sua atuação incluiu: Produção de materiais, projetos e atividades pedagógicas. Foco em crianças com dificuldades de aprendizagem e em contextos de exclusão. Alinhamento com propostas de Educação Compensatória, visando mitigar as desigualdades educacionais. A pesquisa evidenciou as contradições de sua proposta: Embora buscasse garantir acesso e aprendizagem, suas ações estavam ligadas a uma concepção de “prontidão escolar” que reforça a ideia de uma criança ideal para a alfabetização, com certo risco de reforçar práticas de padronização. Conclui-se que estudar a trajetória de Poppovic contribui para a reconstrução crítica da história da Educação brasileira, especialmente sobre as formas de enfrentamento das desigualdades sociais via educação infantil e alfabetização.
Nº	41
ANO	2020.
AUTOR/A	ALMEIDA, Patricia Melo Silva de.
TÍTULO	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)

NÍVEL	Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I.
OBJETIVOS	Analisar os saberes da prática pedagógica mobilizados por professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Específicos: a) Compreender experiências, desafios e propostas desenvolvidas no campo da alfabetização; b) Abordar a percepção dos professores alfabetizadores sobre o processo de ensino-aprendizagem; c) Analisar aproximações e distanciamentos entre os documentos legais e a prática efetiva em sala de aula.
METODOLOGIA	Tipo: Pesquisa qualitativa. Procedimentos: Levantamento de onze pesquisas em bancos de teses (CAPES e UFSCar); Aplicação de questionários com 12 professores alfabetizadores atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas em São Carlos - SP. Referenciais teóricos: Saberes docentes: Tardif (2000, 2002, 2013); Nóvoa (2017, 2019a, 2019b); Alfabetização: Soares (2004, 2005, 2017).
RESULTADOS	Os professores alfabetizadores mobilizam saberes disciplinares, curriculares e experienciais, combinando formação teórica e vivências práticas, para atender às necessidades diversas dos estudantes. Há forte valorização do papel do professor como mediador da aprendizagem e promotor de práticas pedagógicas comprometidas e conscientes. Foram identificadas lacunas nas políticas públicas, com destaque para: Ausência de acompanhamento e apoio institucional; Falta de formação continuada oferecida pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs); Desalinhamento entre os documentos oficiais e as condições reais de trabalho dos professores.
Nº	42
ANO	2020.
AUTOR/A	CASTILHO, Arlete Mesquita Marques.
TÍTULO	O conhecimento de pedagogos e alunos que recebem a formação em pedagogia sobre alfabetização.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento – Grande área: Educação)
OBJETIVOS	Analisar os conhecimentos sobre alfabetização de estudantes de Pedagogia, considerando a importância de embasar a prática pedagógica em teorias fundamentadas por evidências científicas. Específicos: a) Investigar as concepções de alfabetização entre estudantes e egressos do curso de Pedagogia; b) Identificar o perfil dos participantes que escolhem a formação em Pedagogia; c) Analisar como esses sujeitos avaliam a formação recebida nos cursos de Pedagogia em relação à alfabetização.
METODOLOGIA	Tipo: Pesquisa quantitativa com elementos qualitativos, de caráter descritivo. Procedimento: Aplicação de questionário online, divulgado em redes sociais e grupos de estudantes/professores de Pedagogia. Instrumento: Questionário dividido em cinco seções: Dados sociodemográficos; Formação profissional; Disciplinas de alfabetização; Estágios em alfabetização; Concepções, teorias e métodos sobre alfabetização.
RESULTADOS	A maior parte dos participantes relatou que as disciplinas de alfabetização oferecidas nos cursos de Pedagogia não contemplaram ou contemplaram apenas parcialmente os conhecimentos teóricos e práticos essenciais para o exercício profissional na alfabetização. Grande parte dos respondentes declarou sentir necessidade de maior aprimoramento profissional após a formação inicial, apontando lacunas na preparação para a prática alfabetizadora. Conclui-se que os cursos de Pedagogia, de modo geral, não oferecem embasamento suficiente para que os estudantes se sintam seguros e confiantes ao iniciar sua atuação como alfabetizadores.
Nº	43
ANO	2015.
AUTOR/A	VALLE, Rosane de Camillis Dalla.
TÍTULO	Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais.
NÍVEL	Dissertação (Mestrado em Educação)
OBJETIVOS	Apresentar e analisar os processos de produção dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora dos Anos Iniciais, com foco nas atividades de ensino e formação que atravessam a docência na alfabetização. Específicos: a) Refletir sobre as relações entre ensino e formação para a docência; b) Discutir a articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico na atuação alfabetizadora; c) Analisar como os saberes docentes são mobilizados nas práticas pedagógicas; d) Identificar características e singularidades da atuação de professoras alfabetizadoras.
METODOLOGIA	Tipo: Pesquisa qualitativa, com abordagem formativa e interpretativa. Procedimentos: Levantamento bibliográfico sobre teorias da alfabetização e docência nos Anos Iniciais. Entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras, visando compreender como elas constroem e mobilizam seus saberes na prática.
RESULTADOS	Evidencia-se a complexidade da docência alfabetizadora, compreendida como um ofício que requer reflexão contínua sobre a prática, articulação entre teoria e experiência e movimento constante entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Os saberes mobilizados na alfabetização resultam da interação entre formação acadêmica, experiência profissional, práticas coletivas e individuais, e contextos institucionais. Destaca-se a importância de reconhecer e valorizar os saberes docentes como construções singulares, que se expressam nas decisões pedagógicas cotidianas e nas estratégias adotadas para promover a aprendizagem das crianças.
Nº	44
ANO	2020.
AUTOR/A	SCALZITTI, Carla Melissa Klock.

TÍTULO	Conhecimentos linguísticos na Educação Infantil: as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do Sistema Notacional Alfabético.
NÍVEL	Tese (Doutorado em Educação)
OBJETIVOS	<p>Analisar o processo de aprendizagem reflexiva do Sistema Notacional Alfabético (SNA) por crianças de 4 a 6 anos, considerando os efeitos de atividades sistemáticas de consciência fonológica na Educação Infantil sobre o desenvolvimento da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental. Específicos: a) Investigar as concepções infantis sobre a escrita e sua relação com a linguagem oral; b) Analisar os efeitos das atividades de consciência fonológica sobre as habilidades metalinguísticas das crianças; c) Avaliar as produções escritas com foco em erros fonológicos e suas transformações ao longo do tempo; d) Compreender os modos de pensar das crianças em relação ao SNA, a partir de entrevistas clínicas.</p>
METODOLOGIA	<p>Tipo: Pesquisa longitudinal e qualitativa, com inspiração construtivista. Participantes: 15 crianças (8 em sala de intervenção e 7 em sala controle), de uma escola pública municipal em Várzea Grande, MT. Duração: De 2017 ao início de 2020. Procedimentos: Aplicação sistemática de atividades de consciência fonológica (rimas, aliterações, segmentações) na sala de intervenção durante dois anos; Coleta de dados por meio de ditados, teste de realismo nominal, produção textual e entrevistas clínicas piagetianas; Análise de produções escritas com foco em erro fonológico. Referenciais teóricos: Ferreiro e Teberosky, Piaget, Gombert, Morais, Cardoso-Martins, Miranda, entre outros.</p>
RESULTADOS	<p>No início da pesquisa, crianças dos dois grupos apresentavam dificuldade em usar a linguagem oral como apoio para escrever. As crianças da sala de intervenção, expostas a atividades sistemáticas de consciência fonológica, demonstraram avanços significativos na compreensão do SNA: Identificaram a palavra como cadeia sonora; Realizaram tarefas de rimas, aliterações e segmentações silábicas com mais facilidade; Produziram menos erros fonológicos, especialmente após a conquista da base alfabética (ex.: nasalização, segmentação não convencional). A pesquisa confirma que a reflexão linguística sistemática durante a Educação Infantil tem impactos positivos para a aprendizagem da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para um processo de alfabetização mais significativo e consciente.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024-2025.

APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA

1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
04	1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização;	A imposição do método fônico via curso ABC, formulado sob a PNA, constituiu uma política educacional ideologicamente orientada, descolada das necessidades e realidades da docência brasileira, resultando em um projeto com baixa adesão e eficácia duvidosa, que reforça a fragilidade das políticas esporádicas de alfabetização. Traz o termo “professor uberizado”, fazendo referência ao professor como aplicador do curso e sem reflexão sobre ele.	Estudar políticas de alfabetização, mesmo quando possuem baixa adesão, é importante para compreender como interesses ideológicos e econômicos moldam ações educacionais, evidenciando a necessidade de políticas estruturais, contextualmente sensíveis e socialmente comprometidas.	Políticas de alfabetização precisam ser construídas com base em diagnósticos contextuais e diálogo com os professores, evitando imposições verticalizadas e tecnocráticas.
07	1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização;	A Política Nacional de Alfabetização (PNA) desconstrói os discursos das políticas públicas anteriores ao se fundamentar em um discurso científico centrado na neurociência e na psicologia cognitiva, desconsiderando as pesquisas brasileiras na área de alfabetização – fato constatado nos indicadores que influenciaram essa produção (OCDE, PISA) e os especialistas, incluindo Ehri, que a fundamentam (apenas 1 da área pedagógica). Essa política promove a padronização do ensino por meio da defesa da instrução fônica e da comercialização de materiais didáticos, excluindo pedagogos e pesquisadores da educação e alinhando-se a uma perspectiva neoliberal e conservadora.	A pesquisa propôs-se a analisar os discursos de alfabetização que embasam a PNA, à luz dos Estudos Culturais, buscando identificar as bases teóricas do documento e compreender qual perfil de profissional alfabetizador a política pretende formar, revelando tensões, contradições e impactos dessas escolhas sobre a formação docente e a prática pedagógica.	O estudo das políticas “mal-sucedidas” é necessário para revelar os mecanismos ideológicos e econômicos que sustentam certas reformas educacionais, permitindo construir alternativas socialmente comprometidas.
08	1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização;	O estudo identificou que as Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil, representadas principalmente pelo PNAIC (2012) e pela PNA (2019), refletem projetos político-ideológicos distintos, apesar de ambas responderem a compromissos internacionais e nacionais no campo educacional. O PNAIC é apontado como uma política que valorizou a formação continuada presencial dos professores, com uma abordagem teórico-prática articulada, respeitando a trajetória da alfabetização no Brasil. Já a PNA é criticada por adotar um modelo restrito, baseado exclusivamente em evidências da ciência cognitiva, desconsiderando outras áreas do conhecimento, como as ciências linguísticas e pedagógicas. Além disso, a pesquisa destaca que a PNA não foi amplamente discutida com a comunidade acadêmica, representando um movimento de esvaziamento do conhecimento científico e uma aproximação com práticas educacionais neoliberais e	A pesquisa propõe a continuidade da investigação, agora orientada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a fim de: Analisar criticamente a PNA quanto ao possível esvaziamento de fundamentos científicos; Reafirmar a importância de uma concepção de alfabetização que considere os conceitos de trabalho, linguagem, pensamento, funções psicológicas superiores, entre outros; E fortalecer a formação continuada dos professores como espaço privilegiado para a socialização do conhecimento científico e para a transformação da prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento humano por meio de um ensino significativo.	É urgente superar o modelo de formação docente centrado na aplicação de pacotes prontos e avançar para políticas estruturais, de longo prazo, que valorizem a autonomia docente.

		conservadoras. É um trabalho de análise comparativa e substanciado por autores que já estavam analisando criticamente essas políticas.		
17	1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização;	A pesquisa evidenciou que o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) impactou significativamente as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, especialmente no que se refere às concepções de alfabetização e letramento. As professoras participantes reconheceram a mudança de foco no processo de ensino, que passou a priorizar a criança como sujeito ativo da aprendizagem, incorporando práticas como o uso de gêneros textuais, sequências didáticas e recursos lúdicos. Identificou-se também que a formação continuada oferecida pelo programa foi valorizada pelas docentes como fundamental para a qualificação do trabalho pedagógico. No entanto, foram constatadas fragilidades, como a ausência de regularidade na rotina das turmas, a pouca presença dos projetos didáticos e a limitada atuação das Secretarias de Educação na continuidade das ações do programa. É importante destacar que este estudo é fruto de pesquisa no interior do estado do Amazonas.	O estudo propõe o fortalecimento da articulação entre instituições formadoras, Secretarias de Educação, escolas e professores alfabetizadores, visando à efetivação das ações propostas pelo PNAIC. Reforça-se a importância de garantir a continuidade das formações, a melhoria da infraestrutura escolar, a disponibilização de materiais adequados e o monitoramento sistemático da aprendizagem das crianças. O estudo também defende a necessidade de institucionalizar o programa nas redes de ensino, superando ações pontuais e garantindo a integração dos quatro eixos estruturantes do PNAIC — formação, materiais, avaliação e gestão — como forma de assegurar a alfabetização de qualidade na idade certa e fortalecer a identidade do professor alfabetizador.	A formação continuada deve ser estruturada, sistemática e articulada aos demais eixos do programa (materiais, avaliação e gestão), valorizando os saberes docentes e a especificidade dos territórios.
23	1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização;	O estudo identificou que a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro, ao ser incorporada aos documentos oficiais e difundida nas práticas pedagógicas como fundamento do discurso construtivista, passou a operar como uma “verdade científica” hegemônica sobre a alfabetização. Essa incorporação promoveu um deslocamento dos enunciados psicogenéticos do campo acadêmico para o campo pedagógico, mediado pelo campo oficial, resultando na formação de um discurso construtivista sobre alfabetização. Esse discurso, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma alternativa ao fracasso escolar, silencia outras perspectivas, interdita o debate crítico e impõe uma única forma legítima de alfabetizar, contribuindo para um processo de alienação docente.	A proposição do estudo é que o construtivismo deve ser compreendido não apenas como uma concepção pedagógica ou método, mas como um discurso que exerce poder na regulamentação das práticas docentes e que precisa ser questionado em sua hegemonia. O trabalho propõe romper com a naturalização do construtivismo como a única via legítima para a alfabetização, incentivando reflexões críticas sobre os discursos oficiais e sobre a maneira como as teorias educacionais são apropriadas, representadas e institucionalizadas. A partir disso, abre-se espaço para novas investigações que considerem a pluralidade de concepções sobre alfabetização e que valorizem a autonomia e a reflexão crítica dos professores alfabetizadores, pois, quando o dizer de uma política impera como verdade inquestionável, abre-se precedentes para outros movimentos que também não valorizam o saber docente.	Programas de alfabetização devem ser institucionalizados nas redes de ensino, garantindo sua continuidade e superando o caráter pontual de muitas políticas.
32	1. Disputas conceituais e políticas em torno da alfabetização;	A análise dos Cadernos do PNAIC revelou uma pluralidade de concepções teóricas sobre alfabetização, que vão desde abordagens tradicionais até o construtivismo, a perspectiva histórico-cultural, o letramento e o foco no sistema de escrita alfabética. No entanto, essas concepções aparecem frequentemente justapostas de forma eclética, sem que suas	A pesquisa propõe que os materiais de formação continuada explicitem de forma clara as concepções teóricas que os fundamentam, possibilitando que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas e tomem decisões pedagógicas fundamentadas. Defende-se ainda a importância de articular alfabetização, letramento e SEA, superando a	É necessário fortalecer a articulação entre instituições formadoras, Secretarias de Educação e escolas, para que as formações promovidas se efetivem na prática pedagógica.

		<p>bases epistemológicas e metodológicas sejam explicitadas, o que gera contradições e confusão nos encaminhamentos pedagógicos. Observou-se também um tensionamento entre o discurso oficial do PNAIC, que valoriza a alfabetização na perspectiva do letramento, e práticas pedagógicas descritas nos materiais que se aproximam de uma lógica tradicional, centrada na memorização e repetição. Além disso, os achados indicam que há uma fragmentação conceitual significativa, com pouca articulação entre as ideias de alfabetização, letramento e SEA — Sistema de Escrita Alfabética, o que compromete a construção de uma prática docente coerente. A concepção histórico-cultural, embora presente, aparece diluída em interpretações genéricas do sociointeracionismo, e a psicogênese da língua escrita é muitas vezes criticada sem aprofundamento teórico, sendo associada à desmetodização do ensino. Também se constatou que os materiais não oferecem suporte teórico-metodológico suficiente para subsidiar a formação docente, recaindo sobre o professor a responsabilidade pelo fracasso escolar, sem, contudo, oferecer meios efetivos de enfrentamento dessa situação.</p>	<p>fragmentação e favorecendo uma compreensão mais integrada do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A valorização do papel ativo do aluno e das mediações pedagógicas, bem como o planejamento consciente e alinhado com uma concepção assumida, são apontados como caminhos para fortalecer a prática docente. Por fim, propõe-se a produção de materiais formativos mais coerentes e fundamentados, que não se limitem à sugestão de atividades, mas promovam o aprofundamento teórico e a autonomia profissional dos professores.</p>	
--	--	---	---	--

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

2. Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
05	2. Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	<p>O estudo revelou que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) não dialoga com as realidades vividas por professores alfabetizadores, especialmente no contexto das escolas públicas. As narrativas das professoras participantes evidenciam a insatisfação com o distanciamento entre a proposta legal da PNA e a prática docente, apontando para a falta de recursos, a ausência de escuta ativa e o descompasso entre as diretrizes impostas e as necessidades do cotidiano escolar. O estudo também destaca que o uso da Pesquisa-formação Narrativa (Auto)Biográfica possibilitou ressignificações formativas tanto para a pesquisadora quanto para os sujeitos participantes, ampliando a compreensão crítica sobre os desafios da alfabetização. A pesquisa perpassa todas as políticas nacionais de alfabetização cunhadas desde 1950 e, ao tratar da PNA em 2019, não cita os referenciais teóricos, embora conteste-os.</p>	<p>Propõe-se que futuras pesquisas e políticas de formação docente considerem a escuta das narrativas de vida e de formação dos professores como ferramenta metodológica potente para compreensão das práticas de alfabetização. A partir dessa perspectiva, o estudo sugere que processos formativos mais dialógicos, contextuais e emancipadores sejam implementados, superando abordagens prescritivas e reconhecendo as múltiplas experiências que atravessam a prática alfabetizadora. Além disso, o estudo abre espaço para que a abordagem da Pesquisa-formação Narrativa (Auto)Biográfica seja valorizada como estratégia formativa no desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>A escuta das narrativas de vida e formação dos docentes deve ser reconhecida como ferramenta metodológica valiosa para compreender e transformar as práticas alfabetizadoras. A Pesquisa-formação Narrativa (Auto)Biográfica pode ser institucionalizada como estratégia formativa nos cursos de formação inicial e continuada, promovendo o desenvolvimento profissional docente a partir da reflexão crítica e da experiência vivida.</p>

09	2.Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	A política de formação de alfabetizadores da SEMED- Manaus, especialmente a estratégia formativa em polos da DDPM, sofreu um processo de desmonte impulsionado por uma lógica privatista e gerencialista, representada por parcerias com instituições como o Instituto Ayrton Senna, resultando na precarização do trabalho docente e no enfraquecimento da perspectiva democrática e crítica de alfabetização. Reforça que o “paradigma fonológico de Ehri” foi interpretado de maneira equivocada ao determina-los como fases de desenvolvimento da leitura.	O chamado à transformação da DDPM em um centro de formação com autonomia, desvinculando-a das diretrizes que a define como aparelho ideológico da SEMED Manaus. A necessidade de construir uma política de formação de alfabetizadores que respeite a autonomia docente, valorize os saberes da prática, estabeleça diálogo com a universidade e fortaleça movimentos contra hegemônicos frente às políticas neoliberais, através de práticas formativas contínuas, críticas e enraizadas no contexto local.	Políticas e programas de formação docente em alfabetização devem se basear em processos dialógicos, sensíveis ao contexto e às experiências dos professores, rompendo com abordagens prescritivas e homogêneas.
13	2.Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	O estudo identificou que a teoria de Emília Ferreiro teve presença significativa nas produções acadêmicas da América Latina entre 2007 e 2017, sendo utilizada de forma direta e indireta em discussões sobre analfabetismo, formação de professores e a relação entre leitura e escrita. Os conceitos da Psicogênese da Língua Escrita foram abordados com frequência nos artigos analisados, principalmente no que se refere à crítica ao ensino tradicional e à valorização de uma nova forma de compreender o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O levantamento revelou também diversidade nas abordagens, refletindo diferentes interpretações e aplicações da teoria nos contextos educacionais pesquisados.	O estudo propõe a continuidade das investigações sobre a presença e a apropriação da teoria de Emília Ferreiro na produção acadêmica, ampliando o debate histórico e conceitual em torno da alfabetização na América Latina. Além disso, aponta para a necessidade de revisar criticamente os documentos oficiais que orientam a alfabetização, considerando as contribuições da teoria psicogenética e suas implicações nas práticas pedagógicas. A pesquisa sugere que novos estudos devem ser realizados, aprofundando a análise das concepções presentes nos discursos acadêmicos e nas políticas públicas educacionais, de modo a fortalecer uma visão mais crítica e contextualizada da alfabetização, e não tratando-o como conhecimento estático e sem avanços.	A teoria psicogenética deve ser considerada na análise crítica dos documentos oficiais que orientam a alfabetização, evitando sua exclusão ou simplificação.
30	2.Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	O estudo revela que a construção do discurso do “bom professor” está diretamente vinculada a contextos históricos, sociais e políticos, sendo legitimado por espaços de poder e sustentado por relações que conferem reconhecimento a certas práticas. Identifica-se uma tendência histórica de reduzir a docência a uma prática técnico-instrumental, a partir da estatização e secularização do ensino, que privilegia metodologias eficazes e ignora dimensões relacionais, subjetivas e experienciais do trabalho docente. Também se evidencia que a legislação educacional, embora comumente usada como fonte neutra, é resultado de disputas políticas e sociais, funcionando como prática discursiva que incorpora concepções pedagógicas específicas. A análise do PNAIC revela sua orientação por parâmetros que reforçam a responsabilização do professor pela qualidade da educação, a partir de uma lógica de planejamento, monitoramento e avaliação, associada ao desempenho no IDEB. Ainda, destaca-se que o discurso pedagógico vigente muitas vezes deslegitima os saberes docentes, deslocando a responsabilidade do	O estudo propõe uma reflexão crítica sobre as políticas de formação docente, questionando as intenções que as fundamentam e os critérios adotados para definir qualidade educacional. Sugere-se desnaturalizar as concepções instituídas sobre o “bom professor” e o fazer docente, evidenciando que tais visões são atravessadas por interesses diversos e não podem ignorar fatores estruturais como salário, condições de trabalho, relações escolares e saberes cotidianos. Defende-se que a formação docente deve ir além da capacitação técnica, sendo um processo que reconheça a complexidade da prática pedagógica e valorize a escuta, a experiência e a voz dos professores. Por fim, aponta-se a necessidade de considerar a legislação como linguagem e prática social, compreendendo sua historicidade e suas disputas internas, de modo a evitar que ela se torne apenas normativa e descolada da realidade escolar.	O reconhecimento das múltiplas experiências docentes é central para a construção de políticas de alfabetização mais justas, eficazes e enraizadas no cotidiano escolar.

		fracasso escolar para a formação e a atuação individual dos professores.		
37	2. Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	Os estudos evidenciam que o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental é atravessado por tensões entre diferentes concepções teóricas e práticas pedagógicas. Observa-se a permanência de práticas tradicionais, como o uso de cartilhas e atividades descontextualizadas, mesmo diante da adoção oficial de propostas construtivistas inspiradas em Emília Ferreiro. Além disso, os trabalhos revelam um descompasso entre as políticas públicas e a realidade das salas de aula, destacando a precarização do trabalho docente, a falta de formação continuada e a influência de avaliações externas na organização do ensino. Também são apontadas as dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com a diversidade de saberes dos estudantes e com a responsabilização individual pelos resultados de aprendizagem.	Frente aos desafios identificados, a autora propõe ações voltadas à valorização e à formação dos professores, com ênfase na reflexão crítica sobre a prática e no fortalecimento de concepções de alfabetização que considerem o sujeito em sua totalidade. Defendem a criação de espaços coletivos de formação continuada, pautados no diálogo entre teoria e prática, bem como o resgate do caráter político e social do trabalho pedagógico. Também sugerem o enfrentamento das lógicas meritocráticas e produtivistas impostas pelas políticas de responsabilização, por meio da construção de propostas curriculares que respeitem os tempos de aprendizagem das crianças e promovam uma abordagem mais ampla e significativa da alfabetização.	Estudos futuros devem investigar como as concepções teóricas influenciam — ou deixam de influenciar — tanto os discursos acadêmicos quanto as políticas públicas educacionais, promovendo uma visão da alfabetização como campo em movimento, e não como conhecimento consolidado ou encerrado.
39	2. Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	A pesquisa evidenciou que a alfabetização é um processo complexo, situado historicamente e profundamente atravessado pelas experiências pessoais e profissionais das professoras. A partir das narrativas de dez docentes atuantes no ciclo de alfabetização entre 2021 e 2022, constatou-se que suas práticas são marcadas por desafios estruturais como salas superlotadas, ausência de apoio institucional e pedagógico, excesso de burocracias e falta de diálogo com a Rede Protetiva (Conselho Tutelar, CAPS, UBS, CREAS, CRAS, CCAs). Apesar das adversidades, as professoras demonstram um compromisso ético e afetivo com seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos na aprendizagem. Elas concebem a alfabetização não apenas como um processo técnico de codificação e decodificação, mas como uma prática social e significativa, que respeita ritmos, contextos e subjetividades. Também resistem a imposições curriculares que desconsideram sua autonomia, reafirmando sua identidade profissional como espaço de luta e construção.	A pesquisa defende a necessidade de uma formação docente contínua, específica para o ciclo de alfabetização, fundamentada em teorias da aprendizagem e nos conhecimentos sobre os processos cognitivos e linguísticos infantis. Essa formação deve ocorrer em espaços coletivos e reflexivos, que possibilitem o compartilhamento de experiências e o fortalecimento da identidade docente. A proposta de “alfabetizar com método”, no sentido defendido por Magda Soares, implica compreender os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita para orientar, com segurança, a mediação pedagógica — e não simplesmente aderir a métodos prontos. A construção de comunidades formativas e a valorização das trajetórias pessoais e profissionais das docentes são caminhos fundamentais para enfrentar as incertezas do cotidiano escolar e qualificar o processo de alfabetização.	A formação docente contínua e específica para o ciclo de alfabetização deve ser construída com base em teorias da aprendizagem e nos conhecimentos sobre os processos cognitivos e linguísticos infantis.
41	2. Práticas pedagógicas e formação docente em contextos de disputa;	O estudo revelou que os professores alfabetizadores mobilizam, em suas práticas pedagógicas, principalmente os saberes disciplinares e curriculares adquiridos na formação inicial, bem como os saberes experienciais construídos ao longo da prática profissional. Esses saberes, diversos e plurais, são articulados de forma comprometida, com atenção à mediação do ensino e à diversidade dos alunos no primeiro ano	Com base nas análises, o estudo propõe a criação de um programa de formação continuada específico e contínuo, voltado para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que respeite as demandas reais da prática docente. Defende também a aproximação entre universidade e escola, promovendo um diálogo mais efetivo entre a produção acadêmica e a realidade da sala de aula.	Essa formação precisa ocorrer em espaços coletivos e reflexivos, que valorizem o compartilhamento de experiências e fortaleçam a identidade profissional das docentes.

		do ensino fundamental. A pesquisa também evidenciou a distância entre os documentos legais que orientaram a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a efetivação prática nas escolas, marcada por falta de preparo, apoio institucional e formação adequada. Os professores relataram desafios relacionados à ausência de políticas públicas consistentes, à sobrecarga de responsabilidades e à carência de suporte das secretarias de educação, apontando para um cenário de improviso e desigualdade na implementação dessa política.	Inspirando-se em autores como Nóvoa, Soares e Tardif, a autora propõe uma reestruturação institucional que valorize os professores como protagonistas do processo educativo, incluindo a legitimação de seus saberes, a implementação de políticas integradas de ensino e o desenvolvimento de projetos de alfabetização com base na escuta e participação dos docentes. Tais ações visam superar a distância entre os marcos legais e a prática, fortalecendo a qualidade da alfabetização no contexto do ensino de nove anos.	
--	--	---	---	--

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

3. Apropriação da BNCC e documentos oficiais na prática pedagógica				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
28	3. Apropriação da BNCC e documentos oficiais na prática pedagógica;	Há uma supervalorização de técnicas e avaliações externas, que leva ao estreitamento curricular e ao ensino voltado para testes, esvaziando o significado social da alfabetização. A perspectiva de letramento adotada se aproxima de uma visão liberal e tecnicista, centrada na formação de indivíduos dóceis, produtivos e pouco críticos. A formação docente oferecida pelo Pacto prioriza a técnica e o cumprimento de metas, em detrimento da reflexão teórica, crítica e da autonomia docente. O professor é moldado para ser um executor de ordens, enquanto as condições reais de trabalho e os desafios estruturais são ignorados ou minimizados. O regime ciclado, embora com potencial democratizante, é utilizado como instrumento de barateamento de custos e padronização, sem o suporte necessário para sua efetividade. O PNAIC falha ao tratar das necessidades educacionais especiais, jogando a responsabilidade sobre o professor, sem suporte multidisciplinar efetivo.	Urge uma prática alfabetizadora fundamentada na perspectiva sócio-histórica, que articule teoria e prática, priorizando o conteúdo e o significado social da linguagem. Defende-se uma formação docente que vá além da técnica, com foco na formação teórico-crítica, na reflexão sobre o papel social da educação e na autonomia pedagógica do professor. É necessário construir uma nova proposta teórico-metodológica que compreenda os dois níveis de desenvolvimento (real e potencial), valorizando a interação social como motor da aprendizagem. O estudo propõe uma alfabetização voltada para a tomada de consciência, a leitura crítica da realidade e a transformação social, rompendo com o modelo que forma apenas leitores e escritores funcionais. Sugere-se o desenvolvimento de formações docentes contínuas, enraizadas em universidades públicas, que respeitem as condições reais de trabalho e promovam a produção de saberes pedagógicos contextualizados. Reivindica-se uma educação libertadora, conforme propõem Freire e Vygotsky, que conceba a alfabetização como ferramenta de emancipação e cidadania crítica.	É urgente construir uma proposta alfabetizadora baseada na perspectiva sócio-histórica, que una teoria e prática, e resgate o significado social da linguagem.
33	3. Apropriação da BNCC e documentos oficiais na prática pedagógica;	A pesquisa identificou que as alterações nas políticas de avaliação para a alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da BNCC, evidenciam um fortalecimento dos mecanismos de controle e	Nesse cenário, a pesquisa propõe que a avaliação educacional seja ressignificada a partir de um modelo de <i>accountability</i> – prestação de contas – democrático, articulado à avaliação institucional e à avaliação da prática pedagógica em sala de	A formação docente deve priorizar o desenvolvimento teórico-crítico, a reflexão sobre o papel social da

		responsabilização sobre professores e escolas. Observou-se que tais mecanismos não se restringem às avaliações em larga escala, mas também se estendem à padronização curricular, à definição de métodos de ensino e à organização de programas educacionais. A política educacional, nesse contexto, assume uma lógica gerencialista, marcada pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, que promovem um modelo de eficiência, meritocracia e competição, alinhado aos interesses do capital e à lógica neoliberal. Os programas voltados à alfabetização — como o PNAIC, a ANA, o PMALFA, a PNA e o Tempo de Aprender — revelam uma centralização curricular e a imposição de métodos e metas, com foco em resultados mensuráveis. A responsabilização recai fortemente sobre os professores, inclusive por meio de incentivos financeiros atrelados ao desempenho dos alunos, como no caso do Programa Tempo de Aprender. Essa lógica obscurece as desigualdades estruturais que impactam a aprendizagem e impõe um modelo de alfabetização engessado, desconsiderando a diversidade dos contextos escolares. A BNCC, ao definir competências e habilidades específicas, estreita ainda mais a relação com as avaliações em larga escala, especialmente com o Novo SAEB, reforçando a padronização e o controle sobre o trabalho docente.	aula. Defende-se a substituição do modelo censitário por avaliações amostrais, que possibilitem a análise da política pública sem gerar pressões indevidas sobre as escolas. Ressalta-se, ainda, a necessidade de políticas públicas estruturantes, com financiamento adequado, valorização docente, formação específica em avaliação e revogação de medidas que limitam os investimentos em educação, como a Emenda Constitucional 95. Para uma educação de qualidade, é essencial compreender que esta não se reduz a índices e metas, mas envolve a garantia de condições estruturais, pedagógicas e humanas que promovam a formação integral dos sujeitos. Por fim, a pesquisa reforça a importância da escola enquanto espaço de resistência e possibilidade de construção de uma educação contra-hegemônica, que contribua para a emancipação humana. A BNCC, enquanto política curricular formulada sob o domínio da burguesia, representa um projeto societário que deve ser constantemente analisado e questionado. Assim, o estudo se encerra como um convite à continuidade da reflexão crítica sobre as políticas avaliativas e sobre a alfabetização como campo de disputa, convocando novas investigações que contribuam para a consolidação de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.	educação e a autonomia pedagógica.
38	3. Apropriação da BNCC e documentos oficiais na prática pedagógica;	A pesquisa identificou que a implementação da BNCC foi marcada por um processo verticalizado e distante da realidade das salas de aula, desconsiderando os saberes docentes e as concepções historicamente construídas sobre alfabetização e letramento. As professoras alfabetizadoras, apesar de possuírem trajetórias profissionais e formativas consistentes, sentem-se abandonadas pelas políticas públicas, solitárias e responsabilizadas pelo fracasso escolar, especialmente no contexto pós-pandemia. A Base é vista, em muitos casos, como uma exigência burocrática, com pouco envolvimento efetivo das docentes em sua construção e implementação. A influência neoliberal e privatista na elaboração da BNCC é percebida como uma ruptura com concepções anteriores mais democráticas, comprometendo a articulação entre alfabetização e letramento e promovendo uma abordagem associacionista do ensino da leitura e escrita.	Diante desse cenário, a autora destaca a urgência de políticas públicas de formação docente que resgatem a dimensão coletiva e crítica do trabalho pedagógico, nos moldes do que foi o PNAIC, com tempo institucionalizado e/ou incentivo financeiro. Defende-se o fortalecimento das concepções de alfabetização e letramento como processos simultâneos e indissociáveis, com base nos estudos de Magda Soares. Propõe-se também a construção de uma nova BNCC, que envolva efetivamente a participação dos profissionais da educação e da sociedade, pautada em fundamentos teóricos sólidos e no compromisso com a democratização do conhecimento. As professoras, mesmo diante das adversidades, demonstram autonomia ao reinterpretar a Base a partir de suas experiências, utilizando projetos e sequências didáticas que dialogam com os interesses dos alunos e com práticas formativas mais consistentes.	Defende-se uma alfabetização crítica e emancipadora, voltada para a leitura do mundo, a consciência social e a transformação da realidade.

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

4. A psicogênese como referência de resistência e reinvenção da prática pedagógica;				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
01	4. A psicogênese como referência de resistência e reinvenção da prática pedagógica;	O principal achado está relacionado à potência do Programa de Escrita Inventada (PEI) como estratégia de mediação que favorece a apropriação da escrita alfabética (especialmente de sílabas complexas) por crianças em processo de alfabetização, sobretudo aquelas que ainda não estavam plenamente alfabetizadas aos 8 anos. A autora, além de apoiar o conceito de escrita inventada em Emília Ferreiro, também cita a colaboração de Linnea Ehri quando enfatiza que a escrita inventada é o acesso para a escrita alfabética (Ehri, 2002, apud Soares, 2016).	Substituir a cópia mecânica por práticas mediadas de escrita inventada, respeitando as hipóteses da criança e promovendo a reflexão metalinguística ⁹³ .	É necessário promover situações de reflexão metalinguística como parte do processo de alfabetização, valorizando o pensamento infantil e favorecendo a construção ativa do conhecimento escrito.
06	4. A psicogênese como referência de resistência e reinvenção da prática pedagógica;	Apesar de não adotarem um método fechado baseado na psicogênese da língua escrita, as escolas democráticas investigadas tratam a escrita como um processo ativo e reflexivo, alinhado à epistemologia genética (Piaget) e à valorização do protagonismo infantil. Nessas escolas, mesmo com práticas aparentemente simples, o diferencial está na forma como o conhecimento é construído: em ambientes que respeitam o tempo, a expressão e a participação ativa das crianças, com mediação intencional e consciente por parte dos educadores.	A pesquisa propõe que a formação inicial e continuada de professoras/es alfabetizadoras/es considere uma reformulação conceitual e didática, ancorada nos princípios da epistemologia genética e na valorização do protagonismo docente e discente, para que possam planejar práticas pedagógicas coerentes com uma educação democrática. Além disso, propõe políticas públicas que estimulem a criação e fortalecimento de experiências escolares democráticas, que tratem a escrita não como mera transmissão, mas como construção reflexiva e ativa.	Alfabetizar de forma democrática implica construir ambientes pedagógicos que respeitem os tempos e vozes das crianças, reconhecendo-as como protagonistas da aprendizagem.
13	4. A psicogênese como referência de resistência e reinvenção da prática pedagógica;	O estudo identificou que a teoria de Emília Ferreiro teve presença significativa nas produções acadêmicas da América Latina entre 2007 e 2017, sendo utilizada de forma direta e indireta em discussões sobre analfabetismo, formação de professores e a relação entre leitura e escrita. Os conceitos da Psicogênese da Língua Escrita foram abordados com frequência nos artigos analisados, principalmente no que se refere à crítica ao ensino tradicional e à valorização de uma nova forma de compreender o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O levantamento revelou também diversidade nas abordagens, refletindo diferentes interpretações e aplicações da teoria nos contextos educacionais pesquisados.	O estudo propõe a continuidade das investigações sobre a presença e a apropriação da teoria de Emília Ferreiro na produção acadêmica, ampliando o debate histórico e conceitual em torno da alfabetização na América Latina. Além disso, aponta para a necessidade de revisar criticamente os documentos oficiais que orientam a alfabetização, considerando as contribuições da teoria psicogenética e suas implicações nas práticas pedagógicas. A pesquisa sugere que novos estudos devem ser realizados, aprofundando a análise das concepções presentes nos discursos acadêmicos e nas políticas públicas educacionais, de modo a fortalecer uma	É necessário ampliar e aprofundar o debate sobre a apropriação da teoria de Emília Ferreiro na América Latina, incluindo revisões históricas e conceituais que reflitam sobre suas diferentes interpretações e aplicações.

⁹³ A função metalinguística, uma das seis funções da linguagem identificadas por Roman Jakobson (2007), caracteriza-se pelo foco no próprio código usado para transmitir a mensagem. Embora a autora não tenha referenciado o conceito, ao identificar uma escrita inventada, debruça-se nas acepções que estas escritas promovem.

			visão mais crítica e contextualizada da alfabetização, e não tratando-o como conhecimento estático e sem avanços.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

5. Governança da infância e disputas sobre o saber docente				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
29	5. Governança da infância e disputas sobre o saber docente;	A literatura infantil é usada nos materiais do Pacto como uma ferramenta disciplinadora, constituindo uma tecnologia de governo que regula o imaginário infantil e contribui para a normalização de comportamentos e subjetividades. Os textos literários reforçam efeitos disciplinares, sendo explorados para ensinar padrões de conduta às crianças, em vez de promover experiências estéticas ou imaginativas. O personagem lobo é identificado como ícone simbólico recorrente, representando o medo e a punição, e sendo utilizado tanto como instrumento didático quanto disciplinador, evocando medo e controle comportamental. Observa-se a substituição da estética pela moral, com o uso da literatura para reforçar valores e normas, em detrimento de seu potencial crítico e criativo. Há uma modulação discursiva que molda a experiência infantil de leitura e escrita a partir de verdades cristalizadas sobre o certo e o errado, e do que é ser criança. A concepção de infância nos materiais do PNAIC/PFE é homogeneizadora, centrada em uma infância única, normativa, marcada pela passividade e ausência de voz. A infância é reduzida a uma cronologia disciplinadora, sem espaço para o brincar, a invenção e a diversidade de vivências infantis. Há duas infâncias contrastantes nos discursos analisados: uma marcada pela obediência, controle e silenciamento (presente nos materiais oficiais) e outra, possível, que valoriza o brincar, o erro, a criação e a multiplicidade de experiências.	Defende-se a constituição de uma literatura infantil menor, inspirada na filosofia de Deleuze, que descolonize o pensamento, rompa com os moldes tradicionais e promova a invenção e a experiência estética. Propõe-se resgatar a literatura como espaço de subversão e fuga, que possibilite linhas de pensamento múltiplas e a invenção de outras formas de ser criança. A formação docente deve acolher a ideia de uma literatura que não esteja a serviço da disciplina, mas sim da diversidade, da imaginação e da subjetivação plural das infâncias. Sugere-se um novo paradigma de ensino da leitura e da escrita que respeite as múltiplas infâncias, os tempos subjetivos da criança e que integre experiências lúdicas e sensíveis no processo educativo. A escola deve ser um território de possibilidades, que valorize o jogo, o riso, a dúvida e a criação como partes legítimas da aprendizagem e do ser criança. A proposta alfabetizadora precisa estar alinhada com uma concepção ética, estética e política da infância, valorizando sua potência criadora e não apenas sua funcionalidade escolar.	É necessário reconhecer o currículo como produção situada e relacional, atravessado por discursos e dispositivos que moldam subjetividades.
31	5. Governança da infância e disputas sobre o saber docente;	A pesquisa revelou que o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no que diz respeito à infância e à equidade, está atravessado por disputas políticas e interesses mercadológicos que invisibilizam as infâncias em suas singularidades e diversidades. A análise documental das audiências públicas, versões preliminares e do texto final da BNCC evidenciou uma concepção homogênea e reducionista de infância, ancorada em uma lógica neoliberal que transforma a educação em mercadoria, desconsiderando a infância como construção sócio-histórica e a equidade como reconhecimento das	Como contribuição, a pesquisa propõe a necessidade de ampliar o debate crítico em torno da BNCC, especialmente quanto à abordagem da infância e da equidade, defendendo que essas dimensões sejam pensadas a partir de uma perspectiva que reconheça a criança como sujeito de direitos. A autora enfatiza que os educadores devem assumir uma postura ativa e crítica frente às políticas educacionais, compreendendo que, embora não sejam os formuladores dessas diretrizes, são protagonistas do cotidiano escolar e, portanto, detêm poder de ação e transformação. Defende-se uma formação docente que vá além da técnica e abrace a	A análise crítica do currículo sob uma perspectiva foucaultiana permite problematizar os efeitos das políticas de antecipação da alfabetização e da normatização da infância.

		diferenças. O estudo apontou ainda a escassez de produções com olhar crítico sobre essas questões, indicando uma lacuna na literatura acadêmica que merece ser preenchida. A autora destaca que, embora a BNCC se proponha a garantir justiça e inclusão, na prática seu discurso é contraditório ao não considerar as desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira.	dimensão ética, política e afetiva do educar, valorizando os saberes que emergem da prática e os contextos concretos nos quais os professores atuam. Nesse sentido, o trabalho convoca os educadores a lutarem por uma escola pública que não apenas reproduza políticas, mas que as conteste e promova mudanças sociais.	
34	5. Governança da infância e disputas sobre o saber docente;	A pesquisa revelou que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental é atravessado por dispositivos como o da infantilidade e o da antecipação da alfabetização, que se articulam para produzir efeitos significativos sobre as práticas pedagógicas, as crianças e a professora. Por meio de uma análise inspirada em Foucault, foi possível compreender como esses dispositivos demandam e produzem diferentes posições de sujeito, afetando os modos de ser criança e professora na escola. O estudo apontou que o currículo não é homogêneo nem replicável, mas único em sua constituição, ainda que inserido em um contexto mais amplo de políticas e diretrizes. As experiências vividas revelam uma multiplicidade de efeitos, que ora geram alegrias e conquistas, ora produzem frustrações e cansaços, evidenciando a complexidade das relações de poder-saber e da produção de subjetividades no contexto escolar.	A autora propõe ampliar as investigações sobre o currículo do ensino fundamental, especialmente no que se refere à presença de discursos religiosos nas escolas, à forma como diferentes disciplinas são trabalhadas no primeiro ano, e aos efeitos da ampliação do ensino fundamental para além do primeiro ano escolar. Destaca a necessidade de estudos que abordem essas questões sob uma perspectiva foucaultiana, explorando a produtividade dos discursos e das relações de poder na constituição de sujeitos e práticas escolares. Em vez de apresentar julgamentos normativos sobre a antecipação da alfabetização, a proposta é compreender como os currículos produzem sentidos e experiências diversas, contribuindo para uma reflexão mais crítica e situada sobre a escolarização das crianças pequenas.	
37	5. Governança da infância e disputas sobre o saber docente;	Os estudos evidenciam que o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental é atravessado por tensões entre diferentes concepções teóricas e práticas pedagógicas. Observa-se a permanência de práticas tradicionais, como o uso de cartilhas e atividades descontextualizadas, mesmo diante da adoção oficial de propostas construtivistas inspiradas em Emília Ferreiro. Além disso, os trabalhos revelam um descompasso entre as políticas públicas e a realidade das salas de aula, destacando a precarização do trabalho docente, a falta de formação continuada e a influência de avaliações externas na organização do ensino. Também são apontadas as dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com a diversidade de saberes dos estudantes e com a responsabilização individual pelos resultados de aprendizagem.	Frente aos desafios identificados, a autora propõe ações voltadas à valorização e à formação dos professores, com ênfase na reflexão crítica sobre a prática e no fortalecimento de concepções de alfabetização que considerem o sujeito em sua totalidade. Defendem a criação de espaços coletivos de formação continuada, pautados no diálogo entre teoria e prática, bem como o resgate do caráter político e social do trabalho pedagógico. Também sugerem o enfrentamento das lógicas meritocráticas e produtivistas impostas pelas políticas de responsabilização, por meio da construção de propostas curriculares que respeitem os tempos de aprendizagem das crianças e promovam uma abordagem mais ampla e significativa da alfabetização.	Propõe-se a escuta das experiências e afetos docentes e infantis como estratégia para resistir a homogeneizações e para repensar o fazer pedagógico no início da escolarização.
40	5. Governança da infância e disputas sobre o saber docente;	A tese revela que a alfabetização das crianças culturalmente marginalizadas no Brasil, especialmente durante os anos de 1960 a 1980, enfrentava inúmeros obstáculos estruturais e sociais. As crianças pobres ingressavam em uma escola	A tese propõe que, diante da marginalização cultural vivida por grande parte das crianças brasileiras, a educação deve assumir um papel compensatório, oferecendo experiências que estimulem o desenvolvimento cognitivo antes da	A proposta é formar sujeitos críticos, por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, rompam com métodos autoritários e

		<p>moldada para atender à elite, o que resultava em altas taxas de reprovação e evasão. A escola não se adaptava às necessidades desses alunos, perpetuando um ciclo de exclusão. A autora evidencia que os fracassos escolares dessas crianças eram frequentemente interpretados como deficiências mentais, quando na verdade estavam ligados à falta de estímulos e oportunidades em seus contextos de origem. A tese também destaca como o Estado priorizava uma educação voltada ao trabalho e à manutenção da ordem social, negligenciando o desenvolvimento crítico e humano da população mais pobre.</p>	<p>alfabetização formal. Por meio da análise do Programa Alfa, coordenado por Ana Maria Poppovic, a autora defende a importância de uma Educação Infantil estruturada, mas sensível às necessidades dos alunos, que valorize tanto o preparo intelectual quanto a formação humana.</p>	<p>promovam uma escola mais justa e inclusiva.</p>
--	--	---	--	--

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

6. Emergência da “Ciência da leitura” e disputas por legitimidade científica				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
07	6. Emergência da “Ciência da leitura” e disputas por legitimidade científica;	<p>A Política Nacional de Alfabetização (PNA) desconstrói os discursos das políticas públicas anteriores ao se fundamentar em um discurso científico centrado na neurociência e na psicologia cognitiva, desconsiderando as pesquisas brasileiras na área de alfabetização – fato constatado nos indicadores que influenciaram essa produção (OCDE, PISA) e os especialistas, incluindo Ehri, que a fundamentam (apenas 1 da área pedagógica). Essa política promove a padronização do ensino por meio da defesa da instrução fônica e da comercialização de materiais didáticos, excluindo pedagogos e pesquisadores da educação e alinhando-se a uma perspectiva neoliberal e conservadora.</p>	<p>A pesquisa propôs-se a analisar os discursos de alfabetização que embasam a PNA, à luz dos Estudos Culturais, buscando identificar as bases teóricas do documento e compreender qual perfil de profissional alfabetizador a política pretende formar, revelando tensões, contradições e impactos dessas escolhas sobre a formação docente e a prática pedagógica.</p>	<p>Fortalecimento das políticas de alfabetização construídas na sala de aula.</p>
25	6. Emergência da “Ciência da leitura” e disputas por legitimidade científica;	<p>A pesquisa de revisão identificou que o vocabulário oral exerce papel central na aprendizagem inicial da leitura, contribuindo tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica e da habilidade de decodificação, quanto para a compreensão auditiva e leitora. Evidências de estudos internacionais — em línguas alfabéticas e não alfabéticas — demonstram que um vocabulário amplo e diversificado, consolidado ainda na Educação Infantil, favorece a aprendizagem da leitura ao enriquecer o léxico mental da criança com representações fonológicas e semânticas. Os estudos revisados mostram que o vocabulário é uma variável frequentemente mensurada em pesquisas sobre preditores da alfabetização, sendo abordado tanto por meio de estudos longitudinais como de intervenções experimentais. Além</p>	<p>Com base nos achados, o estudo propõe o estímulo sistemático do vocabulário desde a Educação Infantil como estratégia essencial para promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas que fundamentam a aprendizagem da leitura. Sugere-se a implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências, como atividades lúdicas e interativas voltadas ao ensino de palavras, que integrem pronúncia, grafia e significado. Tais práticas devem ser planejadas para enriquecer tanto o vocabulário receptivo quanto o expressivo das crianças, especialmente em contextos de desenvolvimento linguístico atípico. No campo científico, a pesquisa recomenda a realização de novos estudos longitudinais e experimentais no Brasil, que explorem com maior profundidade a relação entre</p>	<p>Reforça a ideia de que o vocabulário oral é um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem da leitura, destacando a importância de um vocabulário amplo e diversificado desde os primeiros anos de vida e a necessidade de mais pesquisas, especialmente no contexto brasileiro.</p>

		disso, foi observada a importância das experiências de literacia no ambiente familiar e da estimulação do vocabulário em crianças com desenvolvimento atípico da linguagem, como aquelas com TEA. Apesar das contribuições, a revisão apontou a escassez de estudos brasileiros na área, reforçando a necessidade de mais pesquisas nacionais sobre o papel do vocabulário na aprendizagem da leitura.	vocabulário e alfabetização em português brasileiro. Além disso, defende-se a formulação de políticas públicas que reconheçam a importância do vocabulário no processo de alfabetização, fortalecendo a Ciência da Leitura como campo comprometido com a educação baseada em evidências.	
26	6. Emergência da “Ciência da leitura” e disputas por legitimidade científica;	O estudo identificou uma defasagem significativa nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de texto dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo, com nenhum grupo demonstrando domínio pleno dessas competências. Os resultados mostraram que a progressão de aprendizagem não ocorreu de forma linear, havendo inclusive queda no desempenho de alguns anos escolares, o que revela dificuldades persistentes e não superadas ao longo do ciclo. O desempenho insuficiente dos alunos, inclusive nos anos finais, indica que a automatização da leitura e da escrita ainda não foi alcançada pela maioria. Além disso, foi observada uma semelhança entre esses resultados e os dados da ANA de 2016, o que sugere que as dificuldades na alfabetização são anteriores à pandemia, embora esta tenha intensificado os desafios. O estudo também destaca a relevância da consciência fonológica e da metalinguagem como aspectos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O estudo teve como instrumento o IBALEC – Instrumento para Breve Avaliação da Leitura, Escrita e Compreensão, com atividades pautadas na teoria das fases do desenvolvimento da leitura e escrita de Ehri (2013).	Diante dos resultados, o estudo propõe a necessidade urgente de intervenção pedagógica voltada para os alunos que ainda não estão alfabetizados, com ações baseadas em evidências sobre o desenvolvimento da leitura e escrita. Reforça-se a importância de se considerar, além do “como ensinar”, principalmente o “que ensinar”, com foco em práticas fundamentadas cientificamente. A alfabetização baseada em evidências é defendida como uma estratégia promissora para enfrentar o atual cenário, sendo recomendada a ampliação do conhecimento dos professores sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, o estudo sugere que pesquisas futuras avaliem se é possível melhorar os índices de alfabetização dos alunos com estratégias planejadas e fundamentadas cientificamente, já a partir de 2024, contribuindo para a superação do fracasso escolar persistente no país.	Compreensão da real dimensão da lacuna no ensino e na aprendizagem das crianças no pós-pandemia, sem que se estabeleçam modelos prontos de implementação acrítica.
27	6. Emergência da “Ciência da leitura” e disputas por legitimidade científica;	A pesquisa evidenciou a relevância de articular dados estatísticos e compreensão pedagógica no processo de construção de instrumentos avaliativos voltados à alfabetização. Os dados coletados contribuíram para ampliar o entendimento sobre a consciência fonológica, apontando que ela é um aspecto fundamental do processo de alfabetização e pode ser mapeada com precisão por meio de testes bem estruturados. A análise demonstrou ainda a importância de revisar continuamente os itens utilizados nas avaliações, bem como as matrizes de referência, com base em evidências empíricas. A pandemia de COVID-19 é reconhecida como um fator que agravou as dificuldades de alfabetização, sobretudo pelo impacto sobre as práticas pedagógicas e a socialização escolar nos anos iniciais. As crianças em processo de	O estudo propõe o fortalecimento da relação entre pesquisa e prática avaliativa, com destaque para o papel do analista-pesquisador na elaboração e revisão de instrumentos mais sensíveis ao processo real de aprendizagem. Defende-se que os testes e suas matrizes devem ser constantemente revisitados à luz de resultados estatísticos e teóricos, promovendo um refinamento contínuo da avaliação educacional. A pesquisa também destaca a importância de políticas públicas voltadas à recuperação e reorganização da alfabetização no cenário pós-pandêmico, considerando as desigualdades no acesso à educação e a necessidade de novas perspectivas de ensino para esse ciclo escolar. A avaliação em larga escala, quando bem estruturada, pode atuar como ferramenta diagnóstica essencial para orientar	É necessária a compreensão sobre particularidades das ciências da leitura, de quais estudos partem e a quais perguntas se ocupam de responder.

		alfabetização foram apontadas como as mais prejudicadas pelo ensino remoto, em um contexto que exigiu reinvenções nas formas de ensinar e avaliar.	práticas pedagógicas e decisões de gestão, especialmente no enfrentamento dos déficits acumulados no período de isolamento. Assim, a alfabetização é reafirmada como prioridade nacional, exigindo ações articuladas entre pesquisa, avaliação e formulação de políticas.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

7. A especificidade do português brasileiro na alfabetização: implicações linguísticas, epistemológicas e pedagógicas				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
02	7. A especificidade do português brasileiro na alfabetização: implicações linguísticas, epistemológicas e pedagógicas;	Crianças em processo de alfabetização, mesmo no nível silábico, demonstram sensibilidade à nasalidade vocálica do português brasileiro e desenvolvem soluções gráficas variadas para representá-la, evidenciando hipóteses linguísticas coerentes com seu estágio de desenvolvimento. Evidencia que a nasalização fonológica e a nasalidade fonética são características importantes para a diferenciação do português brasileiro de outras línguas românicas, e encontra suporte para essa afirmação nos estudos de Ferreiro e Zen (2022).	Realizar estudos aprofundados sobre a percepção e representação da nasalidade vocálica, considerando o tipo de vogal, a posição da sílaba tônica e a construção da escrita por crianças em diferentes níveis de conceptualização, especialmente para distinguir fronteiras entre grafia e ortografia.	Estudos que partam da alfabetização no Brasil com o português construído historicamente no país e falado/sentido pelas crianças brasileiras.
36	7. A especificidade do português brasileiro na alfabetização: implicações linguísticas, epistemológicas e pedagógicas;	O estudo evidenciou a importância de escutar as crianças sobre seus próprios processos de aquisição da linguagem escrita, destacando a carência de pesquisas que valorizem suas vozes como ponto de partida para repensar práticas educativas. A pesquisa revelou que a alfabetização nas escolas continua sendo conduzida por abordagens tecnicistas e descontextualizadas, que priorizam a decodificação mecânica em detrimento da reflexão crítica e do letramento como prática social. Essa perspectiva tem contribuído para a perpetuação do fracasso escolar, especialmente no contexto nordestino, ao desconsiderar as condições históricas, culturais e sociais das crianças, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores. O estudo identificou, ainda, a tendência de individualização da aprendizagem e da responsabilidade pelo fracasso, ocultando as contradições estruturais da escola e do sistema educacional.	A pesquisa propõe uma pedagogia voltada para o empoderamento político e social das crianças, defendendo metodologias que valorizem suas experiências, expectativas e formas de pensar. Ao invés de culpabilizar individualmente alunos e professores, o estudo sugere uma abordagem crítica que reconheça a complexidade e a heterogeneidade das práticas escolares e dos sujeitos envolvidos. A alfabetização, nesse sentido, deve ser compreendida como prática social vinculada à transformação da realidade, não como técnica neutra. A escola deve ser vista como espaço de contradições, mas também de potências, em que é possível construir alternativas emancipatórias por meio da escuta, do diálogo e do reconhecimento da história e cultura dos sujeitos nela inseridos.	A defesa da língua portuguesa brasileira e do fortalecimento da escola pública.
44	7. A especificidade do português brasileiro na alfabetização:	Atividades sistemáticas de consciência fonológica promovem avanços significativos no desenvolvimento da escrita infantil, como evidenciado pelo desempenho das crianças da turma de intervenção. Essas crianças superaram o realismo nominal	A valorização da Educação Infantil como etapa fundamental para a alfabetização exige o reconhecimento da pré-escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente as	Compreender a especificidade do português brasileiro e em que medida a consciência fonológica

	implicações linguísticas, epistemológicas e pedagógicas;	com mais eficiência, evoluíram mais rapidamente rumo à hipótese alfabética e demonstraram maior percepção sobre o valor sonoro da escrita. As produções escritas desse grupo também se destacaram pela menor ocorrência de hipossegmentação, pelo maior domínio na grafia de sílabas complexas (como as estruturas CCV e CVC) e pelo registro mais adequado da nasalidade fonológica. Um dos diferenciais centrais observados foi a presença de reflexão metalinguística: as crianças não apenas memorizavam, mas refletiam ativamente sobre as unidades sonoras da língua, consolidando progressivamente a capacidade de operar sobre palavras, sílabas e fonemas. A comparação entre os grupos evidenciou a efetividade da intervenção, visto que o grupo controle apresentou avanços menos expressivos em todos os aspectos avaliados.	metalinguísticas. Isso implica a inserção sistemática de atividades de consciência fonológica, que vão além de práticas pontuais ou intuitivas, demandando planejamento com progressão de complexidade. Para tanto, é essencial uma formação docente embasada teoricamente e articulada à prática, de modo que os professores da Educação Infantil estejam preparados para aplicar essas atividades com intencionalidade pedagógica. Nesse processo, destaca-se a necessidade de ampliar o diálogo entre teoria e prática, aproximando as pesquisas acadêmicas do cotidiano escolar, a fim de promover intervenções conscientes e alinhadas aos direitos de aprendizagem das crianças. Também se faz urgente superar o adultocentrismo nas abordagens de alfabetização, considerando as representações infantis e respeitando os tempos e modos próprios de aprender. Por fim, é indispensável pensar políticas e práticas que favoreçam a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assegurando uma transição fluida e a continuidade das experiências e saberes construídos pelas crianças.	responde/contribui para a aquisição de leitura.
--	--	---	--	---

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

8. Saberes docentes e identidades profissionais				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições Emergentes
06	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	Apesar de não adotarem um método fechado baseado na psicogênese da língua escrita, as escolas democráticas investigadas tratam a escrita como um processo ativo e reflexivo, alinhado à epistemologia genética (Piaget) e à valorização do protagonismo infantil. Nessas escolas, mesmo com práticas aparentemente simples, o diferencial está na forma como o conhecimento é construído: em ambientes que respeitam o tempo, a expressão e a participação ativa das crianças, com mediação intencional e consciente por parte dos educadores.	A pesquisa propõe que a formação inicial e continuada de professoras/es alfabetizadoras/es considere uma reformulação conceitual e didática, ancorada nos princípios da epistemologia genética e na valorização do protagonismo docente e discente, para que possam planejar práticas pedagógicas coerentes com uma educação democrática. Além disso, propõe políticas públicas que estimulem a criação e fortalecimento de experiências escolares democráticas, que tratem a escrita não como mera transmissão, mas como construção reflexiva e ativa.	Alfabetização como prática social.
18	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	A pesquisa revelou que o trabalho de alfabetização desenvolvido no em duas escolas, em Duque de Caxias – RJ, se fortalece a partir das práticas autorais de professoras alfabetizadoras que, mesmo com limitações estruturais e	O estudo propõe o fortalecimento da parceria entre supervisores, orientadores pedagógicos e professores alfabetizadores, pautada na escuta, na prática-reflexiva e na valorização da autoria docente. Defende-se uma formação	A escola como um todo integrado, que travem lutas para seu fortalecimento.

		institucionais, criam estratégias sensíveis, afetivas e criativas para garantir a aprendizagem das crianças das classes populares. Constatou-se, também, que a atuação da supervisão e da orientação pedagógica, embora nem sempre articulada de forma sistêmica, pode gerar parcerias potentes, como demonstrado no trabalho da professora Clarice, cuja trajetória evidencia o impacto da formação continuada e do engajamento pessoal na transformação do trabalho pedagógico. O estudo apontou, ainda, para uma fragilidade nas ações de acompanhamento da alfabetização por parte da supervisão educacional e da orientação pedagógica em geral, destacando a importância de um aprofundamento teórico desses profissionais na temática da alfabetização para uma atuação mais efetiva junto às professoras alfabetizadoras. Ademais, fortaleceu o diálogo de alfabetização junto a autores como Emília Ferreira, Ester Pilar Grossi, Madalena Freire, Paulo Freire, Magda Soares, Regina Leite Garcia e Wanderley Geraldi para ajudarem a refletir a respeito do trabalho da alfabetização das crianças das classes populares.	em serviço contínua e situada, que considere as especificidades do contexto das escolas públicas da Baixada Fluminense, e que se apoie na pesquisa como ferramenta de transformação da prática. A autora sinaliza também a importância de se ampliar o olhar sobre a participação das crianças no processo de alfabetização, propondo, em sua futura pesquisa de doutorado, a escuta ativa dos alunos como sujeitos do processo, investigando como suas percepções e sugestões sobre “aulas bacanas” podem influenciar sua produção escrita. Assim, o estudo se desdobra na defesa de uma alfabetização humanizadora, crítica e comprometida com a justiça social.	
20	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	O estudo identificou que há uma compreensão insuficiente por parte dos professores sobre a proposta do Ciclo de Alfabetização, especialmente em relação a temas fundamentais como avaliação e planejamento. Essa falta de entendimento dificulta a implementação efetiva dessa política e revela uma resistência à concepção de progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, há um paradoxo entre os avanços legais e pedagógicos propostos e as condições reais de trabalho dos professores, que ainda enfrentam desafios estruturais e culturais, como a valorização da reprovação e a burocratização do planejamento.	O estudo propõe que a formação de professores seja ampliada e contínua, não se limitando apenas às ações do PNAIC, mas ocorrendo também no espaço/tempo da escola. Essa formação deve estar voltada à compreensão crítica e contextualizada das políticas educacionais, especialmente do Ensino Fundamental de nove anos e do Ciclo de Alfabetização. Também propõe que melhores condições de trabalho (tempo para estudo, carga horária adequada, boa remuneração) são essenciais para que o professor atue de forma efetiva, contribuindo para um processo de alfabetização com letramento, capaz de promover o estudante à condição de cidadão crítico.	As formações dos professores precisam estar desvinculadas das políticas (projetos) no país; precisam estar vinculadas às universidades e aos grupos de pesquisa que elas agregam.
30	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	O estudo revela que a construção do discurso do “bom professor” está diretamente vinculada a contextos históricos, sociais e políticos, sendo legitimado por espaços de poder e sustentado por relações que conferem reconhecimento a certas práticas. Identifica-se uma tendência histórica de reduzir a docência a uma prática técnico-instrumental, a partir da estatização e secularização do ensino, que privilegia metodologias eficazes e ignora dimensões relacionais, subjetivas e experienciais do trabalho docente. Também se evidencia que a legislação educacional, embora comumente usada como fonte neutra, é resultado de disputas políticas e sociais, funcionando como prática discursiva que incorpora	O estudo propõe uma reflexão crítica sobre as políticas de formação docente, questionando as intenções que as fundamentam e os critérios adotados para definir qualidade educacional. Sugere-se desnaturalizar as concepções instituídas sobre o “bom professor” e o fazer docente, evidenciando que tais visões são atravessadas por interesses diversos e não podem ignorar fatores estruturais como salário, condições de trabalho, relações escolares e saberes cotidianos. Defende-se que a formação docente deve ir além da capacitação técnica, sendo um processo que reconheça a complexidade da prática pedagógica e valorize a escuta, a experiência e a voz dos professores. Por fim, aponta-se a	As políticas educacionais e os discursos pedagógicos atuais muitas vezes desconsideram os saberes dos professores, sobrecarregando-os com responsabilidades que muitas vezes não condizem com a complexidade do processo educacional.

		concepções pedagógicas específicas. A análise do PNAIC revela sua orientação por parâmetros que reforçam a responsabilização do professor pela qualidade da educação, a partir de uma lógica de planejamento, monitoramento e avaliação, associada ao desempenho no IDEB. Ainda, destaca-se que o discurso pedagógico vigente muitas vezes deslegitima os saberes docentes, deslocando a responsabilidade do fracasso escolar para a formação e a atuação individual dos professores.	necessidade de considerar a legislação como linguagem e prática social, compreendendo sua historicidade e suas disputas internas, de modo a evitar que ela se torne apenas normativa e descolada da realidade escolar.	
38	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	A pesquisa identificou que a implementação da BNCC foi marcada por um processo verticalizado e distante da realidade das salas de aula, desconsiderando os saberes docentes e as concepções historicamente construídas sobre alfabetização e letramento. As professoras alfabetizadoras, apesar de possuírem trajetórias profissionais e formativas consistentes, sentem-se abandonadas pelas políticas públicas, solitárias e responsabilizadas pelo fracasso escolar, especialmente no contexto pós-pandemia. A Base é vista, em muitos casos, como uma exigência burocrática, com pouco envolvimento efetivo das docentes em sua construção e implementação. A influência neoliberal e privatista na elaboração da BNCC é percebida como uma ruptura com concepções anteriores mais democráticas, comprometendo a articulação entre alfabetização e letramento e promovendo uma abordagem associacionista do ensino da leitura e escrita.	Diante desse cenário, a autora destaca a urgência de políticas públicas de formação docente que resgatem a dimensão coletiva e crítica do trabalho pedagógico, nos moldes do que foi o PNAIC, com tempo institucionalizado e/ou incentivo financeiro. Defende-se o fortalecimento das concepções de alfabetização e letramento como processos simultâneos e indissociáveis, com base nos estudos de Magda Soares. Propõe-se também a construção de uma nova BNCC, que envolva efetivamente a participação dos profissionais da educação e da sociedade, pautada em fundamentos teóricos sólidos e no compromisso com a democratização do conhecimento. As professoras, mesmo diante das adversidades, demonstram autonomia ao reinterpretar a Base a partir de suas experiências, utilizando projetos e sequências didáticas que dialogam com os interesses dos alunos e com práticas formativas mais consistentes.	
42	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	A pesquisa identificou que os estudantes de Pedagogia que participaram do estudo, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas, possuem baixa renda familiar, trabalham cerca de 40 horas semanais e contribuem financeiramente para o sustento de suas famílias. Os dados também revelaram lacunas significativas na formação inicial desses futuros professores no que se refere à alfabetização: muitos cursos de Pedagogia não oferecem estágios específicos nessa área, e as disciplinas voltadas à alfabetização são consideradas, pelos próprios estudantes, insuficientes para garantir o domínio teórico e prático necessário ao exercício docente. Isso aponta para uma formação que, além de desarticulada, pouco prepara os licenciandos para os desafios reais do ensino da leitura e da escrita.	Diante das fragilidades constatadas, o estudo propõe uma reformulação dos cursos de Pedagogia, com ênfase na alfabetização como eixo central da formação inicial. Defende-se a inserção de estágios específicos em alfabetização, bem como o fortalecimento de disciplinas que articulem teoria e prática com base em evidências científicas. A autora ressalta que, embora os professores não sejam os únicos responsáveis pelos baixos índices de alfabetização no país, é fundamental garantir que sua formação seja sólida e adequada às demandas do contexto educacional brasileiro. Além disso, recomenda-se que novas pesquisas aprofundem a investigação sobre a formação docente em diferentes regiões do país, considerando as especificidades e desigualdades que permeiam o campo educacional.	A própria Pedagogia precisa entender-se como corpo teórico-metodológico. A atual configuração da Pedagogia não fortalece nem a formação para o ensino, nem a formação para a pesquisa.

43	8. Saberes docentes e identidades profissionais.	O estudo revelou que os saberes docentes das professoras alfabetizadoras investigadas são construídos a partir de múltiplas fontes: formação acadêmica, trocas com colegas, prática em sala de aula e reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Observou-se que a escolha pela profissão muitas vezes está mais ligada ao custo do curso de Pedagogia e às condições de empregabilidade do que a uma vocação inicial para o magistério. No entanto, as professoras demonstraram clareza quanto à importância do domínio dos fundamentos do processo alfabetizador, incluindo aspectos afetivos, didáticos e teóricos. Também se destacou o papel do diário de aula, utilizado majoritariamente para planejamento e registro, mas ainda pouco explorado como instrumento de reflexão crítica. Por fim, o estudo mostrou que, embora exista um encantamento pela alfabetização, ele não basta: é necessário conhecimento técnico, compreensão das fases de desenvolvimento da criança e atuação pedagógica intencional, pautada na diversidade dos alunos e em práticas contextualizadas.	A pesquisa defende que a atuação do professor alfabetizador exige constante atualização e reflexão sobre a prática, superando uma visão romantizada da profissão. Sugere-se uma valorização maior da formação continuada e da troca de experiências entre pares, além do uso mais qualificado de instrumentos como o diário de aula para promover mudanças no trabalho pedagógico. Destaca-se ainda a necessidade de critérios mais rigorosos e específicos na seleção de professores para turmas de alfabetização, evitando decisões baseadas em conveniência institucional. Recomenda-se que os educadores busquem compreender profundamente os interesses e vivências dos alunos, promovendo sequências didáticas que considerem a função social da escrita. O estudo reforça que o professor deve ser mediador entre o aluno e o conhecimento, explorando recursos e estratégias variadas para garantir uma alfabetização significativa e que funcione.	O professor que deseja alfabetizar precisa compreender a complexidade desse objeto.
----	--	--	---	---

Fonte: Elaboração com dados da pesquisa, 2024-2025.

ANEXOS

Anexo 1 – Certificação do Seminário “Pesquisa narrativa e (auto)biográfica: questões epistemológicas, metodológicas, políticas e possibilidades de uso”



Anexo 2 – Quando o barraco vira lar: memórias da ocupação do Igarapé do 40 (1981-1984)

Interioranos invadem terras da Prefeitura

Sem terras para morar, mais de cinquenta famílias, a maioria oriunda do interior do Estado, invadiram um terreno do Município, localizado no "Igarapé do Quarenta", entre os bairros da Raiz e Betânia. A Prefeitura interveio na questão, mas a decisão dos invasores parece ser a de não "arredar o pé", já tendo inclusive colocado o nome do bairro de "Quarentão". De acordo com as informações colhidas no local pela reportagem "Associada", o prefeito José Fernandes, ao tomar conhecimento, nomeou um assessor para promover negociações com os "invasores" mas ao que tudo indica não foram obtidos resultados positivos. Ontem, no final da tarde, pelo menos vinte famílias, ainda sem local para construir suas barracas, continuavam demarcando por conta própria as terras do "Quarentão". O prefeito José Fernandes garante que está buscando um meio para resolver o problema. (Página 3)



Ocupação: Raiz e Betânia

Água e Luz são solicitadas para a "Favela do Quarenta"

Mais de duzentas famílias, residentes na Favela do Quarenta, entre os bairros da Betânia, Raiz, Japiim e Distrito Industrial, estão reivindicando ao governador Gilberto Mestrinho a instalação de água e luz elétrica na aquele centro populacional. Eles afirmam que a Eletronorte e a Cosama ainda não chegaram à favela, em face de aquela comunidade não estar cadastrada na Prefeitura Municipal.

Os moradores da "Favela do Quarenta" - uma comunidade formada pela invasão de umas das margens do Igarapé do Quarenta - entendem que a Prefeitura deveria ter cadastrado as terras invadidas, por considerarem que são mais de duzentas famílias, fato que torna-se difícil uma remoção do aglomerado para outros pontos da cidade, como para o bairro de São José Opeário.

Argumentando ainda, que o local não é alagadiço e que com poucos recursos a Prefeitura poderá humanizar, colocando esgoto e pavimentando as ruas. A humanização da favela, entretanto, deve começar com a chegada de água e luz, como entendem seus habitantes. Apelos nesse sentido já foram feitos várias vezes ao prefeito Amazonino Mendes e ao governador Gilberto Mestrinho, sem que tenha sido atendido.

Essas famílias estão servindo-se de água de cacimba e de lâmpadas a querosene ou a óleo diesel, ambos extremamente prejudiciais à saúde. São inúmeros os casos de doença registrados na favela, atribuídos ao uso da água de cacimba e aos efeitos dos combustíveis queimados dentro de casa. Preocupados com essa situação, os moradores estão empenhados em conseguir a extensão da rede elétrica e de águas, bem perto dali, no intuito de minimizarem seus sofrimentos.

PODE HAVER RETIRADA

Não tivesse sido invadido, o "Igarapé do Quarenta" estaria saneado e comportando uma importante projeto de desenvolvimento comunitário. Essa informação foi prestada pelo Departamento Nacional de Obras e Saneamento - DNOS, que chegou a iniciar a drenagem do leito do Igarapé. As máquinas do DNOS foram retiradas com a intensificação das invasões.

De acordo com o projeto, numa das margens do Igarapé, do lado do bairro do Japiim, estaria uma via de acesso ao centro da cidade, desde o Distrito Industrial. Essa arteficial facilitaria o acesso ao centro, via Distrito Industrial, provocando o descongestionamento Estrada do Japiim e da Avenida Costa e Silva, principais vias de acesso e saída dos veículos que transportam os operários do DI.

Ao mesmo tempo, seria construído um dos mais importantes centros comunitários de Manaus, com várias áreas de lazer. O centro iria servir os principais bairros da periferia de Manaus, como Betânia, São Lázaro, Morro da Liberdade, Raiz, Japiim, Japiinlândia e adjacências. Com a invasão, entretanto, o projeto foi susado, tendo inclusive emperrado um empreendimento na Alemanha, que havia sido solicitado pelo Governo Federal.

Diante desses fatos e da importância que representa o projeto para a própria comunidade amazônica, o DNOS acredita que a área invadida será evacuada. A evacuação deverá ocorrer dentro dos próximos meses, caso contrário, a cidade de Manaus perderá uma das mais importantes obras orçadas do Governo Federal.

DNOS pede que a Prefeitura evite invasões nos igarapés

Dizendo-se bastante preocupado com a invasão dos igarapés localizados na zona urbana de Manaus, o diretor regional do Departamento Nacional de Obras e Saneamento, Wellington Albuquerque, apelou ao prefeito Amazonino Mendes que faça cumprir a Lei que proíbe a ocupação dessas áreas, "assim ele vem preservando a área do Distrito Industrial de invasões".

SERVIÇOS SUSPENSOS

Wellington Albuquerque revelou, por outro lado, que os serviços de drenagem do leito do Igarapé do Quarenta serão reiniciados em julho, de acordo com o cronograma de trabalho do órgão. E precisou, no entanto, que a Prefeitura promova a estagnação nas invasões, pois, do contrário, novamente os trabalhos do DNOS serão prejudicados naquela área.

Já existe um plano urbano elaborado para o Igarapé do Quarenta, com o consequente aproveitamento de suas margens, onde serão construídas vias de escoamento de veículos do Distrito Industrial em direção ao centro da cidade. Ainda no projeto, estão incluídos centros sociais, escolas, parques infantis e outros benefícios a população de suas adjacências.

Esse projeto, conforme foi constatado junto ao DNOS, sofreu um retardamento em face do corte de verbas provenientes de um convênio com o Banco Alemão, em face de a área em que ele será implantado está ocupada por palafitas. "Esperamos que o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal deem condições para que possamos executar tais obras". Disse o diretor do DNOS.


Várias frentes de trabalho do DNOS foram suspensas em várias áreas da cidade. Motivo: invadido. Wellington Albuquerque aproveitou para informar que no último final de semana um total de 15 famílias invadiram uma área do Igarapé dos Franceses, na Avenida Constantino Nery, onde o DNOS estava executando serviços de drenagem.

Diante dessas ocorrências, o diretor do DNOS solicita apenas, pelo menos no momento, que sejam preservadas os igarapés ainda não invadidos, que são poucos. A Prefeitura, de acordo com Wellington, tem que dar aos igarapés o mesmo tratamento que dá ao Distrito Industrial da Suframa, onde as invasões são imediatamente desarticuladas.

A recente declaração do governador Gilberto Mestrinho de que assim que o DNOS solicitar as áreas invadidas para a execução de seus projetos de urbanização elas serão desocupadas, segundo Wellington Albuquerque, não tem sentido, "pois queremos é que as invasões sejam evitadas, através do cumprimento da Lei Municipal que trata do assunto".

Ele citou, por exemplo, que em 1980 foi efetivada a indenização de pelo menos mil famílias que haviam invadido uma parte do Igarapé do Quarenta, entre os bairros da Raiz, Crispio e Japiim, com consequente traslado. Entretanto, em 1981, o DNOS teve que suspender os seus serviços de drenagem naquele Igarapé, que foi novamente invadido e hoje lá residem pelo menos três mil famílias.

Diante dessas ocorrências, o diretor do DNOS solicita apenas, pelo menos no momento, que sejam preservadas os igarapés ainda não invadidos, que são poucos. A Prefeitura, de acordo com Wellington, tem que dar aos igarapés o mesmo tratamento que dá ao Distrito Industrial da Suframa, onde as invasões são imediatamente desarticuladas.



DNOS quer que seja evitada invasões, como essa, à margem do Igarapé do Quarenta

Presidente Figueiredo, nós a crise é um beld

Anexo 3 – Chuvas que castigam, vozes que resistem: as enchentes nos igarapés nas reportagens de 1995 e 1997



Fonte: Jornal do Commercio Amazonas

Anexo 4 – Reportagem de 1997: Território de afetos e resistência – os que não se deixaram levar pela correnteza desde 1980.

Jornal do Commercio

Cidade

Sexta-feira, 06 de Junho de 1997 - 7

Prefeito ajuda 5.000 famílias no 40

Primeira-dama visita escola da Zona Leste

A primeira-dama do município, Léo Nascimento, visitou ontem mais uma escola incluída no Programa de Assistência a Deficientes Físicos e Mentais, a Escola Municipal Terezinha Moura Brasil, localizada no bairro da Compensa II, na Zona Leste da Cidade, onde estão matriculados cerca de 1.253 alunos regularmente e atende trinta crianças deficientes, a maioria com dificuldade de aprendizado.

Durante a visita, Léo Nascimento ouviu as reivindicações dos estudantes e recebeu declarações de carinho das crianças, principalmente da sala especial.

A diretora do colégio, Regina Ortiz, disse que apesar de dis-

por somente de uma sala de aula para atividades escolares, o progresso dos alunos deficientes no decorrer do ano letivo é expressivo. "O que mais falta é material para os exercícios fonoaudiológicos, fator bastante importante para o desenvolvimento físico-mental das crianças", afirmou.

Já os alunos do turno matutino da Escola Terezinha Moura Brasil homenageou a primeira-dama exibindo cartazes, entoando música, e lhes oferecendo flores, enquanto um grupo de dança, constituído por quatorze alunas da 4ª a 7ª séries, sob a coordenação da professora Mara Corrêa Pacheco, fez ótima apresentação.



O prefeito Alfredo Nascimento prometeu à Comissão de Moradores do Crespo, perto do Igarapé do 40, que ninguém vai ser despejado da área, porque a Prefeitura vai comprar as terras da Suframa.

Pedágio no Dia Internacional do Meio Ambiente no Amazonas

Em comemoração ao Dia Internacional do Meio Ambiente, a Sedema, Ipaam e Embrapa realizaram um Pedágio Verde em seis dos principais cruzamentos de Manaus, distribuindo material informativo sobre educação ambiental.

"O nosso Pedágio é diferente dos outros, porque não estamos pedindo ou vendendo nada da população, e sim, distribuindo gratuitamente folhetos que semeiam uma nova consciência ambiental", disse a secretária municipal de Desenvolvimento e Meio Ambiente, Rosaline Pinheiro, confiante

e Paraíba com Darcy Vargas e com a Avenida André Araújo, também conhecida como Estrada do Aleixo.

Participaram do Pedágio Verde mais de 100 alunos da rede pública e particular de ensino e jovens escoteiros, acompanhados por técnicos da Sedema, Ipaam e Embrapa. O patrocínio do Pedágio Verde foi da Xerox do Brasil e da Importadora Belmiros.

Rosaline Pinheiro adverte para o fato de que o saco plástico que embala os folhetos deve ser usados pelos motoristas dentro dos seus veículos para a coleta

O prefeito Alfredo Nascimento está buscando soluções para o problema de aproximadamente cinco mil famílias residentes no bairro do Crespo, próximo ao Igarapé do 40, que estavam sendo ameaçadas de perder suas casas, devido a um mandado de reintegração de posse emitido pela Justiça Federal em favor da Suframa.

Durante uma reunião realizada ontem na Prefeitura, com a comissão de moradores, o prefeito disse que as famílias não vão precisar mais sair do local, porque ele pretende comprar a área da Suframa, que foi ocupada há cerca de vinte anos e já possui toda a infraestrutura básica, tais co-

mo, escola, posto de saúde e asfalto.

A retirada dos moradores foi comunicada ao prefeito através de um ofício encaminhado pelo superintendente da Suframa, Mauro Costa, que pediu uma solução imediata do município e que fosse delimitado um local onde as fa-

mílias retiradas pudessem ser assentadas.

De acordo com Alfredo, ele e o governador Amazonino Mendes já têm um audacioso projeto na área habitacional, mas não dispõem de área com infraestrutura suficiente para o assentamento imediato de um grupo tão numeroso de pessoas. "Para evitar maiores problemas sociais com o deslocamento de tantas famílias, eu irei recorrer a uma medida do Conselho Superior da Suframa (nº 121/94), que entendeu como melhor solução o repasse da área à prefeitura de Manaus para que pudesse ser efetuada a regularização fundiária e as obras de infraestrutura necessárias", afirmou.

O valor fixado ainda não havia sido repassado à autarquia, mas o prefeito mostrou-se disposto a pagar a Suframa

o valor necessário para garantir a permanência das famílias no local. "Por questões burocráticas esse pagamento não havia sido efetivado, mas agora, estamos dispostos a pagar pela área para evitar que as famílias, que fincaram suas raízes no local há vários anos, sejam despejadas", falou Alfredo.

O trecho em questão, na avaliação do prefeito, pelas suas características atuais, não atropela o projeto de desenvolvimento industrial da Suframa, que tem ainda uma extensa área no Distrito II.

"Sou contra qualquer invasão que venha ocorrer em áreas do Distrito Industrial que prejudiquem a instalação de novas indústrias e a geração de empregos. Mas neste caso, não me entender não existe nenhuma indústria no local e a área já está caracterizada como de moradia".

Fonte: Jornal do Commercio Amazonas

Anexo 5 – Becos de luta, becos de medo: a força dos que ficam no Igarapé do 40 (1997)

Polícia

JORNAL do COMERCIO

Quarta-feira, 19 de novembro de 1997 - 5

Operação Tempo Ruim

“Traficantes e viciados que se cuidem”

Ameaça é do delegado Marco Engel que teve um de seus funcionários morto e jogado em frente de sua casa

Robson Corvelho

O tempo vai fechar literalmente para os traficantes e viciados de drogas de Manaus. O recado ameaçador foi dado ontem pelo delegado Marco Engel, da Delegacia Especializada em Prevenção e Repressão a Entorpecentes (Depre), ao apresentar, pela manhã, mais nove traficantes e viciados presos em duas operações nos bairros da Glória e no Zumbi.

Marco Engel, que no último dia 24 recebeu um "ativo" da máfia, ao ter o caseiro José Maria, de seu sítio, assassinado e o corpo jogado na frente de sua casa, na Marina Taubá, disse que não tem medo de

ameaças e vai jogar duro com os traficantes de drogas. Sobre o crime, ele acredita que foi praticado por profissionais, mas continua investigando.

"Sei que o crime foi uma espécie de aviso", disse, frisando estar investigando com a ajuda de outros companheiros da polícia. O delegado da Depre fez questão de lembrar que a "Operação Tempo Ruim, é ruim o tempo todo". Com a ajuda dos policiais, a Depre fez o levantamento de centenas de "bocas-de-fumo" e já começou a "estourar" algumas delas.

Nos 30 dias que está à frente da especializada, que assume pela terceira vez, o delega-

do Engel já lavrou 21 flagrantes. Ele adianta que o próximo alvo serão os traficantes e viciados do Igarapé do 40, onde o tráfico cresceu consideravelmente nos últimos meses.

Flagrantes

Uma das "bocas" descobertas pela polícia foi a que funcionava na rua do Livramento, 20, na Glória. Lá, por volta das 11h de ontem, os investigadores prenderam Nilton Laidson de Oliveira, 22, João Cristóvão do Nascimento, 20, Adilson Rocha Soares, 19, Adriana Rocha Soares, 18, Ana Lúcia do Nascimento, 24 e Ana Maria Ferreira Santos, 29, com

39 "trouxinhas" de pasta-base de cocaína.

Entre as três mulheres presas, uma chamou a atenção dos policiais da Depre, pela beleza. Adriana Rocha, 18 anos, não quis falar sobre sua prisão, mas sabe que é bonita e que chama a atenção no bairro onde mora. Ela lamentou estar nessa vida por causa das drogas.

Outro flagrante foi na estrada do Alexso, casa nº 162, Zumbi 2, zona Leste da cidade. Os traficantes Elomar de Jesus Privado, 29 anos, Jorge César Menezes Costa, 27 e Jorge Ribeiro dos Santos, 20, foram flagrados com 70 "papelotes" de pasta base de cocaína.

Foto: Robson Corvelho



Traficantes presos no bairro do Zumbi, Elomar, Jorge Ribeiro e Jorge César



"Papelotes" de pasta-base de cocaína apreendidos com traficantes na Glória



Adriana Rocha: beleza a serviço do tráfico de drogas



Traficantes presos na Glória possuem mais 70 papéis de cocaína

Investigador é ferido em tiroteio no Igarapé do 40

O investigador da Polícia Civil Divanildo Porcino de Melo, 45 anos, está internado em estado grave no Pronto-Socorro Municipal 28 de Agosto. Ele sofreu um tiro no pescoço, durante tiroteio e perseguição a suspeitos no Igarapé do 40 e foi conduzido ao PSM por uma ambulância do SOS Manaus.

Divanildo Melo mora no conjunto Tocantins, na Constantino Nery e estava de serviço com outros investigadores no sábado quando foi ferido. No tiroteio, também saiu ferida a doméstica Francieleide Pereira de Oliveira, com um tiro na virilha.

Residente no Igarapé do 40, nº 449, Distrito Policial, Francieleide foi socorrida por Fabrício Oliveira da Silva, 16 anos, seu filho e também está internada na Unidade Terapia Intensiva (UTI) do 28 de Agosto. O motivo do tiroteio ainda não havia sido divulgado pela Delegacia Geral da Polícia Civil.

Fonte: Jornal do Commercio Amazonas

Anexo 6 – Autorização Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO-NARRATIVA DA TRANSIÇÃO NA POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisador: CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88785925.3.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.631.736

Apresentação do Projeto:

Este projeto é uma pesquisa desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação, interculturalidade e desenvolvimento humano na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas PPGE-UFAM. Este estudo é baseado em uma análise hermenêutica do processo de formação dos professores e do trabalho docente no contexto da transição do referencial teórico da alfabetização na

Secretaria de Educação do Município de Manaus, SEMED Manaus, focalizando a escuta aos atores envolvidos nesse momento histórico da política Municipal de Alfabetização. O Objetivo geral é: compreender os impactos dessa transição teórica no cotidiano pedagógico, considerando a adaptação/resistência dos/as educadores/as ao novo referencial. O estudo é de abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva hermenêutica, cuja pesquisa documental toma como referência Ricoeur. A pesquisa de campo incluirá entrevistas com seis professoras/es alfabetizadoras/es da SEMED, Manaus.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os desafios, limites e possibilidades pedagógicas da transição do referencial teórico de Emília Ferreira para Linnea Ehri a partir da concepção dos professores/as alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na SEMED Manaus.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.631.736

- ✓ INSTRUMENTO DA PESQUISA: ACEITO;
 ✓ CRONOGRAMA: ADEQUADO (coleta de dados de 01 a 08/08/2025);
 ✓ ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 942,46).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012 -CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2554549.pdf	12/05/2025 22:28:18		Aceito
Orçamento	ORÇAMENTO_CARLA_JACQMINUT.docx	12/05/2025 22:24:44	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_NARRATIVA_CARLA_JACQMINUT.docx	12/05/2025 22:21:16	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_CARLA_JACQMINUT.docx	12/05/2025 22:18:56	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CARLA_JACQMINUT.docx	12/05/2025 22:18:22	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CARLA_JACQMINUT.docx	12/05/2025 22:17:34	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_CJ.pdf	12/05/2025 22:16:19	CARLA CAROLINE BRANDAO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.631.736

Outros	CURRICULO_LATTES_CJ.pdf	12/05/2025 22:16:19	JACQMINUT	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_TGS.pdf	12/05/2025 22:15:43	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_SEMED_CJ.pdf	12/05/2025 22:13:44	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CJ.pdf	12/05/2025 22:06:42	CARLA CAROLINE BRANDAO JACQMINUT	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 11 de Junho de 2025

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

Anexo 7 – Autorização para a pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de
Educação de Manaus – SEMED Manaus

2024.18000.18125.0.028212 (VOLUME 1) - 2025.18000.19008.9.056393 (Folha 103)



OFÍCIO Nº 0392/2025-SEMED/GSGE

Manaus, 20 de março de 2025.

À Senhora
Carla Caroline Brandão Jacqminut
Rua Almir Pedreiras, nº 101 – Petrópolis
Manaus/AM
Telefone: (92) 98400-2468
E-mails: carla.barroso42@gmail.com / carla.jacqminut@semed.manaus.am.gov.br

Assunto: Recebimento da Carta de Anuência.

Prezada Senhora,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo nº 2024.18000.18125.0.028212**, informamos a Vossa Senhoria acerca do deferimento da solicitação de autorização para execução da pesquisa de campo intitulada “TRANSIÇÃO NA POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO-NARRATIVA”, razão pela qual solicitamos comparecimento nesta Secretaria para recebimento da Carta de Anuência.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)

VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR
Subsecretário de Gestão Educacional



Rua Maceió, nº 2549, Parque 10 de Novembro, CEP 69.055-037 – Manaus/Amazonas

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR EM 21/03/2025 11:05:31
VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/icastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 3363D439