

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
**RITA DE CÁSSIA BENTO MANFRIM**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: UM OLHAR PARA A  
CONSTITUIÇÃO DOCENTE**

Itatiba  
2024

**RITA DE CÁSSIA BENTO MANFRIM – R.A. 002201901137**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: UM OLHAR PARA A  
CONSTITUIÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Milena Moretto

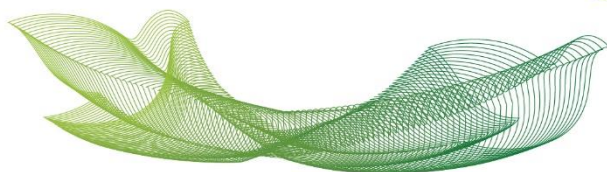
Itatiba

2024

371.13  
M241n      Manfrim, Rita de Cássia Bento.  
Narrativas de professoras alfabetizadoras de uma escola pública  
municipal: um olhar para a constituição docente / Rita de Cássia  
Bento Manfrim. – Itatiba, 2023.  
199 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
Francisco.  
Orientação de: Milena Moretto.

1. Formação de professores. 2. Constituição docente.  
3. Alfabetização. 4. Narrativas I. Moretto, Milena. II. Título.



**Educando  
para a paz**

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**EM EDUCAÇÃO**

Rita de Cássia Bento Manfrim defendeu a tese intitulada: “NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: UM OLHAR PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE”, aprovada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 31 de outubro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Milena Moretto  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas  
Examinadora

Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato  
Examinadora

Profa. Dra. Neide Araujo Castilho Teno  
Examinadora

In memoriam de Moacyr Manfrim Júnior  
Companheiro e parceiro amoroso de quando era mais cedo em nossas vidas e companheiro de  
jornada acadêmica.

A meu filho, Guilherme Pedro, “minha maior expressão de amor” cujo sorriso sempre será um  
renovo e incentivo em minha vida.

À Alaerte Pazinato, que, com amor e cuidado, tem me auxiliado nas travessias e nos  
deslocamentos desérticos.

À minha orientadora, professora Milena Moretto, que, pacientemente, me fez perceber que os  
fragmentos, de fato, são novas imagens que se formam com o movimento do caleidoscópio.

## AGRADECIMENTOS

“A esta hora da noite”

Mariangela Gualtieri

A esta hora da noite  
deste ponto do mundo  
*Agradecer desejo o divino*  
*labirinto das causas e dos efeitos*  
*pela diversidade das criaturas*  
*que compõem este universo singular*  
*agradecer desejo*  
*pelo amor, que nos faz ver os outros*  
*como os vê a divindade*  
*pelo pão e pelo sal*  
*pelo mistério da rosa*  
*que esbanja cor e não a vê*  
*pela arte da amizade*  
*pelo último dia de Sócrates*  
*pela linguagem, que pode simular a sabedoria*  
*eu agradecer desejo*  
*pela coragem e pela felicidade dos outros*  
*pela pátria sentida nos jasmims*  
*e pelo esplendor do fogo*  
*que nenhum ser humano pode olhar*  
*sem um estupor antigo*  
*e pelo mar*  
que é o mais próximo e o mais doce  
entre todos os Deuses  
agradecer desejo  
porque voltaram os vaga-lumes  
e por nós  
por quando somos ardentes e leves  
por quando somos alegres e gratos  
pela beleza das palavras  
natureza abstrata de Deus  
pela escrita e pela leitura  
que nos fazem explorar a nós mesmos e o mundo  
pela quietude da casa  
pelas crianças que são  
nossas divindades domésticas  
pela alma, porque se descer de seu degrau  
a terra morre  
pelo fato de ter uma irmã  
agradecer desejo por todos aqueles

que são pequenos, límpidos e livres  
pela antiga arte do teatro, quando  
ainda reúne os vivos e os nutre  
pela inteligência do amor  
pelo vinho e sua cor  
pelo ócio com sua espera por nada  
pela beleza tão antiga e tão nova  
eu agradecer desejo pelas faces do mundo  
que são várias e muitas são adoráveis  
por quando à noite  
se dorme abraçado  
por quando somos atenciosos e apaixonados  
pela atenção  
que é a oração espontânea da alma  
por todas as bibliotecas do mundo  
por sentir-se bem entre aqueles que leem  
pelos nossos mestres grandiosos  
por quem ao longo dos séculos tem raciocinado em nós  
pelo bem da amizade  
quando se dizem coisas estúpidas e ternas  
por todos os beijos de amor  
pelo amor que nos torna destemidos  
pelo contentamento, o entusiasmo, a embriaguez  
pelos mortos nossos  
que fazem da morte um lugar habitado.  
Agradecer desejo  
porque sobre esta terra existe a música  
pela mão direita e pela mão esquerda  
e seu íntimo acordo  
por quem é indiferente à notoriedade  
pelos cães, pelos gatos  
seres fraternos cheios de mistério  
pelas flores  
e a secreta vitória que celebram  
pelo silêncio e seus muitos dons  
pelo silêncio que talvez seja a maior lição  
pelo sol, nosso antepassado.  
Eu agradecer desejo  
por Borges  
*por Whitman e Francisco de Assis*  
*por Hopkins, por Herbert*  
*porque já escreveram este poema,*  
*pelo fato de que este poema é inexaurível*  
*e não chegará nunca ao último verso*  
*e muda conforme os homens.*  
Agradecer desejo  
*pelos minutos que precedem o sono,*  
*pelos íntimos dons que não enumero*  
*pelo sono e pela morte*  
*estes dois tesouros ocultos.*

E enfim agradecer desejo  
pela grande potência do antigo amor  
pelo amor que move o sol e as outras estrelas.  
E move tudo em nós.

E agradeço

Aos membros da banca examinadora que, de forma excepcional, auxiliaram na busca pelas palavras, sentidos e significados na tessitura dos textos.

Às professoras alfabetizadoras que, com afeto e empenho, participaram da pesquisa.

À Universidade São Francisco, pela cessão da bolsa de estudos, que contribuiu não apenas para eu concluir o curso de doutorado, mas também para eu construir novos conhecimentos sobre a dinâmica de uma instituição de ensino universitário para além da dimensão teórica.

A todos aqueles que estiveram e estão presentes na minha jornada pessoal e profissional, cujas vozes ecoam nas linhas e nas entrelinhas desta pesquisa.



*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos!*  
Lev Vigotski

MANFRIM, Rita de Cássia Bento. **Narrativas de professoras alfabetizadoras de uma escola pública municipal: um olhar para a constituição docente.** Tese (Doutorado em Educação). 2024 199p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). O estudo busca compreender como as professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Campinas vão se constituindo professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e como narram sobre sua formação no campo da alfabetização. Tem ainda como objetivos específicos: 1) Analisar quais são as trajetórias de vida e escolares dessas professoras e como essas trajetórias contribuíram para a constituição docente; 2) Compreender as relações existentes, a partir das narrativas construídas no momento da entrevista por elas, entre as concepções teóricas assumidas e como elas contam sobre suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Adotando uma abordagem qualitativa e fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva, a pesquisa adota como instrumento para produção de dados a entrevista narrativa realizada com seis professoras alfabetizadoras da rede municipal de Campinas. As entrevistas, após realizadas, foram transcritas e textualizadas. Após esse procedimento, observando as convergências e divergências dos dizeres das professoras participantes, foram elencados dois eixos temáticos para análise: (1) as trajetórias docentes das seis professoras participantes, enfocando como narram suas vivências e a escolha na profissão; e (2) as narrativas sobre as formações ofertadas no campo da alfabetização. A análise das narrativas revelou a multiplicidade de vozes que compõem a constituição docente, evidenciando tensões, aprendizagens e resistências. Outrossim, constatou-se que a alfabetização, vista não apenas como um processo técnico, mas também político e cultural, exige uma postura crítica e reflexiva dos educadores. Os resultados apontam que as docentes vão se constituindo professoras alfabetizadoras em um movimento dialético, integrando vivências pessoais e coletivas, saberes teóricos e práticos ao longo de suas trajetórias experienciais. A pesquisa reafirma a importância de políticas públicas que promovam a formação continuada e a valorização do trabalho docente, como estratégias para fortalecer o ensino público e garantir o direito à educação de qualidade, além da necessidade de oferecer atividades formativas que atendam prioritariamente às demandas identificadas pelos docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Constituição docente. Alfabetização. Narrativas.

## ABSTRACT

This research is part of the Teacher Education, Teaching Work and Educational Practices research line of the Graduate Program in Education at the University of São Francisco (USF). The study seeks to understand how literacy teachers in the Campinas public school system become teachers and how they narrate their training in the field of literacy. It also has the following specific objectives: 1) To analyze the life and school trajectories of these teachers and how these trajectories have contributed to their becoming teachers; 2) To understand the relationships that exist, based on their narratives, between the theoretical conceptions they have adopted and how they talk about their classroom practices. Adopting a qualitative approach and based on the historical-cultural and enunciative-discursive perspective, the research adopts narrative interviews with six literacy teachers from the Campinas municipal network as its data production tool. The interviews were then transcribed and textualized. After this procedure, observing the convergences and divergences in the statements made by the participating teachers, we chose two thematic axes for analysis: (1) the teaching trajectories of the six participating teachers, focusing on how they narrate their experiences and choice of profession; and (2) the narratives about the training offered in the field of literacy. The analysis of the narratives revealed the multiplicity of voices that make up the teacher's constitution, highlighting tensions, learning and resistance. Furthermore, it was found that literacy, seen not only as a technical process, but also a political and cultural one, demands a critical and reflective stance from educators. The results show that the teachers are becoming literacy teachers in a dialectical movement, integrating personal and collective experiences, theoretical and practical knowledge throughout their experiential trajectories. The research reaffirms the importance of public policies that promote continuing education and valuing teachers' work, as strategies to strengthen public education and guarantee the right to quality education, as well as the need to offer training activities that primarily meet the demands identified by teachers.

**Keywords:** Teacher education. Teacher constitution. Literacy. Narratives.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização

**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CAIC** - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

**CEFOMA** - Centro de Formação Continuada da Educação Municipal

**CEFORTEPE** - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional

**CESP** - Companhia Energética de São Paulo

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação

**COPPE** - Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais

**CSF** - Coordenadoria Setorial de Formação

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**EMEB** - Escola Municipal de Educação Básica

**EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MATEMA** - Programa de Formação Continuada em Matemática

**MEC** - Ministério da Educação

**NAED** - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

**PESCO** - Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNA** - Política Nacional de Alfabetização

**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PMLE** - Programa Municipal de Leitura e Escrita

**PROFA** - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEALF** - Secretaria de Alfabetização

**SME** - Secretaria Municipal de Educação

**SME Campinas** - Secretaria Municipal de Educação de Campinas

**TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso

**TDA** - Trabalho Docente com Aluno

**TDC** - Trabalho Docente Coletivo

**TDPA** - Tempo de Trabalho Docente de Preparação de Aulas

**TDI** - Trabalho Docente Individual

**UAB** - Universidade Aberta do Brasil

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**UNIP** - Universidade Paulista

**UNIPINHAL** - Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal

**UNIVESP** - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO** - Universidade São Francisco

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**USP** - Universidade de São Paulo

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

## **LISTA DE FIGURAS E TABELAS**

**Figura 1** – Foto do primeiro grupo escolar de Campinas

**Figura 2** – Foto da fachada da EMEF Dr. Lourenço Bellocchio

**Figura 3** – Fluxograma da Coordenadoria Setorial de Formação

**Tabela 1** – Tempo de trabalho docente na SME Campinas

**Quadro 1** – Evolução histórica dos Programas de Formação para professores alfabetizadores no Brasil

## SUMÁRIO

### **MEMORIAL DE (TRANS)FORMAÇÃO: IMAGENS FUGAZES E SIGNIFICADO**

#### **PERMANENTES. ....16**

1.1. As primeiras imagens e as marcas do provisório..... 18

1.2. O intervalo do movimento.....20

1.3. Novos percursos e a transformação das imagens.....22

#### **INTRODUÇÃO..... 27**

### **CAPÍTULO 1-LINGUAGEM COMO PRINCÍPIO DO DESENVOLVIMENTO**

#### **HUMANO.....37**

1.1 A linguagem na evolução do pensamento e da cultura humana..... 38

1.1.1 Dialética em Marx.....42

1.1.2 A dialética em Vigotski: um construto para a compreensão do desenvolvimento humano.....45

1.1.3 O papel da mediação no desenvolvimento humano: as contribuições de Vigotski.....49

1.1.4 O papel dos signos e instrumentos na construção de processos mediadores .....57

1.1.5 Vivência na perspectiva de Vigotski: unidade de consciência e subjetivação.....63

1.1.6 O conceito de sujeito e subjetividade na perspectiva de Vigotski.....68

1.2 Polifonia e Dialogismo: concepções de linguagem e sujeito em Bakhtin e Vigotski.....69

1.2.1 A linguagem como princípio dialógico do humano.....71

1.2.2 A constituição do sujeito na perspectiva dialógica: convergências entre Bakhtin e Vigotski e implicações para a Educação.....75

### **CAPÍTULO 2 - A TESSITURA DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PERCURSOS HISTÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....78**

2.1 Um olhar sobre a transformação educacional no Brasil.....78

2.2 Percursos da Alfabetização no Brasil ao longo da história.....83

2.3 Desafios e permanências na alfabetização brasileira.....89

2.4 Concepções de alfabetização e suas possibilidades .....99

2.5 O contexto da formação inicial e continuada do pedagogo.....106

2.6 As políticas de formação docente.....	112
---	-----

### **CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....117**

3.1 A Secretaria Municipal de Educação de Campinas.....	117
3.2 - Os docentes do Ensino Fundamental I .....	119
3.3 Sobre a unidade escolar e as professoras entrevistadas .....	120
3.4 A formação de professores na SME Campinas.....	123
3.5 A produção e análise dos dados.....	131

### **CAPÍTULO 4 – TEXTUALIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE OS PERCURSOS ACADÊMICOS E VIVÊNCIAS ESCOLARES .....139**

4.1 A história de Granada.....	140
4.2 A história de Jade .....	143
4.3 A história de Cristal .....	144
4.4 A história de Esmeralda .....	146
4.5 A história de Citrino.....	148
4.6 A história de Ametista.....	149
4.7 Algumas considerações.....	151

### **CAPÍTULO 5 – CONCEPÇÕES E SENTIDOS QUE EMERGEM NAS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO.....152**

5.1 Narrativas sobre trajetórias de vida e escolha da profissão docente.....	154
5.2 Narrativas sobre as formações ofertadas no campo da alfabetização.....	170

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....182**

### **REFERÊNCIAS.....187**



## MEMORIAL DE (TRANS)FORMAÇÃO: IMAGENS FUGAZES E SIGNIFICADOS PERMANENTES

O caleidoscópio pode ser descrito como um instrumento óptico constituído por um tubo de papelão ou metal, no qual pequenos fragmentos de vidro colorido, em interação com espelhos inclinados e a incidência de luz externa, formam imagens simétricas, efêmeras e constantemente mutáveis. Movimentos do tubo alteram as figuras projetadas, criando uma sucessão de padrões únicos. Este dispositivo, muitas vezes associado ao lúdico, transcende sua simplicidade aparente, evocando reflexões mais amplas, quando observamos sua complexidade estrutural e seu potencial metafórico.

Embora não seja propósito deste texto aprofundar questões de Óptica Geométrica, é oportuno recordar os estudos de Isaac Newton, pioneiro na análise dos fenômenos luminosos. Newton investigou feixes de luz emitidos por corpos luminosos, elucidando princípios como reflexão, refração e composição espectral da luz. Esses fundamentos ajudam a compreender a interação entre os elementos do caleidoscópio, cuja simbologia se estende para além da ciência, encontrando paralelos na experiência humana.

No museu de Inhotim, Minas Gerais, por exemplo, há a escultura *Viewing Machine* (2002-2008), também conhecida como “Máquina de Ver”, do artista dinamarquês Olafur Eliasson (2001, Copenhagen, Dinamarca), é descrita como uma obra que se assemelha a um caleidoscópio (Pelaes; Massini, 2020). Ainda (Pelaes; Massini, 2020), a obra é composta por aço inoxidável e apresenta uma estrutura hexagonal em forma de tubo, contendo seis espelhos dispostos internamente. Está localizada no topo de uma colina, integrando-se ao ambiente de maneira singular. Para Pelaes (2017 *apud* Pelaes; Massini, 2020), o visitante é convidado a manobrar a máquina em direção a um ponto de interesse e, através de reflexões sobrepostas, um mosaico de formas é composto, proporcionando a percepção da luz e do movimento. Essa instalação ressignifica o conceito tradicional do objeto, integrando-o a um espaço de arte contemporânea. De forma similar, recorro à figura do caleidoscópio como metáfora para narrar minhas vivências pessoais e profissionais. A multiplicidade de imagens resultantes da interação dos espelhos no dispositivo reflete a complexidade e os movimentos de minha trajetória docente e investigativa, tanto na rede de ensino de Campinas, quanto no encontro com as trajetórias das professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa.

Outra camada de significado reside na etimologia da palavra, “caleidoscópio” é formada a partir das palavras gregas *kalos* (bela), *eidos* (forma) e *scopos* (observador), significando “observador de belas formas” (Pelaes; Massini, 2020), o que reforça o caráter

poético da metáfora. Minha escrita aqui se configura como um caleidoscópio textual, um registro de observações realizadas sob ângulos distintos e em momentos diversos, articulando as perspectivas de professora alfabetizadora, pesquisadora e mulher negra, todas entrelaçadas em minha identidade.

Adicionalmente, a relação entre o caleidoscópio e o ofício do professor alfabetizador também se apresenta como uma analogia pertinente. Assim como o brinquedo aparenta simplicidade, mas depende de uma intrincada interação de luz, espelhos e movimento para formar novas imagens, o trabalho do professor alfabetizador, à primeira vista singelo, revela-se complexo. Constituir-se professor alfabetizador implica desafios permanentes, exigindo reflexões e adaptações que são tão dinâmicas quanto as imagens formadas dentro do caleidoscópio.

Portanto, neste texto, apresento meu memorial de formação, uma narrativa de mim mesma. Sou uma mulher negra que ousou questionar os papéis historicamente atribuídos às mulheres não brancas na sociedade brasileira. Distanciei-me de discursos paternalistas e recusei os estereótipos e lugares predeterminados por estruturas históricas, sociais e culturais. Este memorial reúne memórias de uma trajetória caleidoscópica, em que me constitui como sujeito da minha própria história. Do ensino na rede pública de Campinas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco (USF), ultrapassei limites geográficos, como o rio Mogi Guaçu, e simbólicos, enfrentando barreiras de hegemonia racial. Hoje, como única professora negra no quadro docente da UNIPINHAL, celebro uma conquista que ultrapassa a academia e reverbera como transformação social.

Na mesma perspectiva, Passeggi *et al.* (2018, p. 4) argumentam que a escrita de um memorial autobiográfico se caracteriza por um paradoxo: equilibra a escrita institucional, exigida para a reflexão sobre a formação acadêmica, com o prazer de narrar a si mesmo.

A história de vida do professor em formação é transformada, pelo processo de escrita, em um texto acadêmico, cujo percurso culmina com o ritual de defesa e a conquista de um novo estatuto identitário. O memorial adquire, por esse viés, um valor social e afetivo para o autor. O interesse pelos memoriais deve-se, portanto, ao fato de que nesse gênero textual entrelaçam-se, num único movimento, os processos de autoria e de construção identitária.

A escrita do memorial transcende a dimensão pessoal, tornando-se um instrumento de reflexão crítica que ilumina aspectos culturais, políticos e sociais. Ela dá voz a narrativas frequentemente marginalizadas, permitindo que o leitor compreenda os eventos históricos por perspectivas individuais e coletivas.

Dessa forma, o memorial adquire relevância não apenas como registro de vivências, mas como um ato político e formativo que reafirma o papel transformador da educação e da memória.

## **1.1 As primeiras imagens e as marcas do provisório**

A escrita deste memorial, que retrata minha trajetória escolar e docente, não busca apresentar minha caminhada como um resultado planejado de um projeto pessoal meticulosamente elaborado. Ainda que minhas prioridades e inquietações nunca tenham sido abandonadas, percebo, ao revisitar minhas experiências pessoais e profissionais, que as circunstâncias e os contextos em que vivi desempenharam um papel determinante nos rumos e nos sentidos que minha vida tomou. Como pontua Bondía Larrosa (2002, p. 2), “a experiência não é aquilo que nos acontece, mas aquilo que fazemos com o que nos acontece”, ressaltando o papel transformador das vivências pessoais.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu aos 7 anos, em Caconde, uma pequena cidade do interior paulista, cuja economia, marcada inicialmente pela mineração, se consolidou sobretudo em torno das fazendas de café. Embora minha vivência familiar já incluísse o uso cotidiano da leitura e da escrita, como a leitura de fotonovelas por minha mãe, as histórias em quadrinhos lidas por meus irmãos mais velhos e os cadernos de receitas que integravam os enxovais de casamento das jovens da época, foi no ambiente escolar que realmente aprendi a ler. Como bem afirma Vigotski (2008a), a mediação cultural, incluindo a escolar, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Minhas lembranças da alfabetização remetem ao método cartilhesco, que, embora eficaz em introduzir o sistema alfabético, carecia de interações significativas com o conteúdo. As atividades de reprodução e repetição predominavam, reforçando uma cultura do silêncio na sala de aula, descrita por Freire (1987) como característica do modelo “bancário” de educação, no qual o professor é o detentor do conhecimento; e o aluno, um receptor passivo. Bondía Larrosa (2002) acrescenta que a educação não deve ser vista apenas como uma transmissão técnica de conteúdos, mas como um espaço de experiência significativa e transformação, um conceito que ressoa em minhas reflexões sobre a prática pedagógica da época.

Cresci em um lar onde minha mãe era dona de casa; e meu pai, funcionário da Companhia Energética de São Paulo (CESP). Ambos afrodescendentes, ofereciam um ambiente, que era rico em práticas culturais. Realizei os anos iniciais do Ensino Fundamental

na Escola Estadual Cândido Lobo entre 1973 e 1976. Posteriormente, cursei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, então denominado “curso colegial”, na Escola Estadual Professor Fernando Magalhães, entre 1977 e 1986.

Durante o Ensino Médio, optei pelo curso de magistério, voltado à formação de professores para os anos iniciais e a Educação Infantil. Essa escolha, no entanto, não foi resultado de uma aspiração pessoal, mas reflexo de expectativas culturais e familiares típicas da época em minha cidade natal, onde o magistério era visto como um destino adequado para jovens mulheres enquanto aguardavam o casamento, considerado o ápice de realização feminina. Como alternativa, frequentei também o curso de contabilidade no período noturno, cursando as duas formações simultaneamente.

Entretanto, ao concluir essas etapas, afastei-me tanto do matrimônio quanto da docência. Movida pela inquietação juvenil e pela busca por experiências novas, decidi explorar outras possibilidades. Enquanto cursava o magistério, iniciei um curso de manequim e modelo em Campinas, cidade que mais tarde escolheria como meu lar. Essa decisão foi impulsionada pela promessa de aventuras e liberdade que o universo da moda oferecia. Assim, em 1988, aos 22 anos, aceitei uma oportunidade de trabalho na Itália, desembarcando em Nápoles com muita curiosidade e poucas roupas na mala.

Minha estadia na Europa coincidiu com eventos históricos marcantes. No Brasil, vivia-se o período pós-ditadura militar, com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, marcando o retorno das eleições diretas para presidente após mais de duas décadas. Contudo, seu mandato, envolto em escândalos e turbulências, culminou em um *impeachment* em 1992. Globalmente, a queda do Muro de Berlim, em 1989, simbolizou o fim da Guerra Fria e o início de uma nova ordem global, marcada pela expansão da globalização. Essa barreira física e ideológica, erguida em 1961, foi derrubada pela mobilização popular contra o autoritarismo e a privação de liberdades, como observa Hobsbawm (1995), representando o colapso dos regimes socialistas e uma transição para economias de mercado.

Ao revisitar essas memórias, percebo como as experiências pessoais, os contextos históricos e as interações sociais influenciaram minha trajetória. Freire (1996) argumenta que “a história não se dá fora dos homens, mas dentro deles, como algo que acontece nas relações sociais”. De forma similar, Bondía Larrosa (2002) destaca que a narrativa pessoal não é apenas uma recordação, mas um movimento de construção identitária e social, permitindo que o sujeito compreenda e ressignifique suas vivências. Assim, minha trajetória não é apenas um relato individual, mas também um reflexo das mudanças sociais, culturais e políticas do período em que vivi. Essas vivências, heterogêneas e dinâmicas, constituem o caleidoscópio da minha

formação pessoal e profissional, repleto de movimentos que me conduziram a novas reflexões e possibilidades.

## 1.2 O intervalo do movimento

Ao retornar ao Brasil em 1990, reiniciei minha trajetória profissional na Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), instituição onde, em 1987, havia dado início à minha carreira como professora alfabetizadora. Nesse período, assumi, concomitantemente, uma sala de aula composta por um grupo de alunos que cursava a mesma série (termo utilizado na época, correspondente ao que atualmente é denominado “ano”), pela segunda, ou terceira vez, em uma escola da rede estadual, localizada na periferia de Campinas, contexto que apresentou desafios significativos tanto no aspecto pedagógico quanto no social.

Embora minha experiência de alfabetização tenha sido mediada pela cartilha *Caminho Suave* amplamente reconhecida por sua abordagem baseada no método sintético, não me identificava com o material ou com o referido método para atuar com as crianças ou com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa desconexão refletia, como apontam Freire (1997b) e outros estudiosos críticos da educação, a inadequação de práticas pedagógicas descontextualizadas diante das necessidades e realidades dos educandos. Possivelmente, foi essa disparidade entre minhas concepções pedagógicas emergentes e as práticas tradicionais que me levou a repensar e, temporariamente, a abandonar a sala de aula da rede estadual.

Esse momento de transição foi marcado por reflexões intensas sobre as práticas pedagógicas e os desafios da alfabetização, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e econômica, que demandam abordagens sensíveis e contextualizadas. Como destaca Freire (2016, p. 47), “não há neutralidade na educação”. Toda prática pedagógica está carregada de intencionalidades, que, quando ignoradas, reforçam as desigualdades estruturais.

A percepção de que minha formação inicial, obtida no curso de magistério, não era mais suficiente para sustentar minha prática pedagógica, impulsionou uma série de inquietações. Essas inquietações estavam profundamente relacionadas à realidade social e econômica dos alunos que frequentavam minhas salas de aula, evidenciando as limitações impostas por uma formação intelectual reduzida, ao enfrentar o papel político e social do professor nas escolas públicas. Larrosa (2015) ilumina a importância de uma formação que permita ao educador não apenas ensinar, mas compreender a complexidade de seu papel na transformação social.

Em 1991, por meio de concurso público, integrei o quadro de magistério da Secretaria Municipal da Prefeitura de Campinas, onde permaneço até os dias atuais. Nesse período, tanto no Brasil quanto na SME Campinas, o construtivismo ganhava destaque, fundamentado pelos estudos de Ferreira e Teberosky (1999). Essas autoras revolucionaram a compreensão da alfabetização, ao propor que a aquisição da língua escrita fosse vista como um processo ativo, no qual a criança constrói conhecimentos sobre o sistema de escrita por meio de hipóteses, experiências e interações. Como resultado, a SME Campinas implementou a avaliação diagnóstica e promoveu formações intensivas para os professores dos anos iniciais, buscando alinhar as práticas pedagógicas ao paradigma construtivista.

Durante os mais de 30 anos na SME Campinas, atuei em diversas funções, como diretora educacional, vice-diretora, orientadora pedagógica, coordenadora de projeto para promoção da igualdade racial e coordenadora de ciclo. Essas experiências ampliaram minha compreensão das múltiplas camadas que envolvem o cotidiano das escolas públicas, desde os desafios inerentes à gestão até as políticas de formação continuada para os professores. Essa diversidade de papéis reforçou minha percepção da complexidade da alfabetização, que, como ressalta Freire (2016), está profundamente enraizada em questões políticas e culturais.

A busca por práticas pedagógicas que pudessem efetivamente melhorar os resultados das crianças do Ensino Fundamental I e dos jovens e adultos da EJA I foi acompanhada de um processo contínuo de autoformação. Essa dinâmica, como discute Freire (1997), permitiu-me adotar uma postura reflexiva e dialógica, essencial para o desenvolvimento do professor crítico e autorreflexivo. Nesse processo, apropriei-me da noção de que a prática docente não é apenas um ato técnico, mas um processo dialético que envolve constante análise e reavaliação das ações pedagógicas.

Freire (1997, p. 46) argumenta que “nos fazemos educadores permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, um entendimento que se tornou central na minha formação docente. Essa abordagem reflexiva permitiu-me tomar consciência da dimensão política e humana do “ser professor”, entendendo a necessidade de integrar aspectos pedagógicos, cognitivos e emocionais às minhas práticas. Como Bondía Larrosa (2015) sugere, a formação docente precisa estar atrelada ao desenvolvimento da subjetividade e da autonomia, aspectos que tornam a prática educativa mais rica e significativa.

Assim, minha trajetória profissional foi marcada não apenas por desafios, mas por um compromisso com a construção de uma prática pedagógica que respeite as realidades dos educandos e busque constantemente inovar e transformar, em conformidade com os princípios da educação crítica e emancipadora.

### 1.3 Novos percursos e a transformação das imagens

Por razões de ordem pessoal, iniciei minha graduação em Pedagogia em 2009, na Universidade Paulista (UNIP). Durante o curso, tive acesso a leituras que contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão acerca das práticas educacionais e dos desafios do campo. Contudo, reconheci limitações no processo formativo, especialmente pela ausência de uma base epistemológica sólida que sustentasse minhas práticas pedagógicas em sala de aula. Essa lacuna, conforme aponta Gatti (2008a, p. 49), reflete uma fragilidade recorrente na formação inicial dos professores, marcada pela “insuficiência na articulação entre teoria e prática, o que deixa os futuros docentes desamparados frente às complexidades do cotidiano escolar”.

Esse contexto revelou a necessidade de uma formação que promovesse uma integração efetiva entre teoria e prática, permitindo a construção de uma prática pedagógica crítica e fundamentada. A percepção do meu próprio inacabamento, como discute Freire (1996, p. 34), tornou-se um impulso transformador nessa busca por uma formação mais abrangente:

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.

Reconhecer-me como um sujeito em constante construção permitiu-me compreender que a prática docente exige uma postura de permanente aprendizado, diálogo e reflexão crítica. Assim, movida por essa perspectiva, busquei novos espaços de formação que pudessem enriquecer minha atuação e ampliar minha visão sobre os desafios educacionais contemporâneos.

A formação teórica consolidou-se, ao longo da minha trajetória, como um alicerce indispensável para a prática pedagógica. Em 2015, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF), após ter cursado duas disciplinas – “Linguagem, Pensamento e Educação” e “Discurso, Sujeito e Práticas Educativas” – no mesmo programa, na condição de aluna especial, durante o ano letivo de 2014, ingressando em um percurso que ampliou significativamente minha compreensão sobre a docência e o papel transformador da formação educacional. Durante o mestrado, reativei a centralidade da formação continuada, não apenas para o desenvolvimento individual do professor, mas também

como uma estratégia para melhorar a qualidade das instituições de ensino. Como argumenta Nóvoa (1999a, p.13), a formação docente deve ser entendida como “um processo crítico-reflexivo contínuo, capaz de fomentar práticas alinhadas às demandas de um contexto educacional dinâmico”.

Ao longo do mestrado, tive contato com textos fundamentais de Freire, Marx, Vigotski, Bakhtin, Foucault, Bronckat e outros, que possibilitaram uma compreensão mais profunda do papel do professor na construção de práticas pedagógicas transformadoras. Especialmente, os estudos de Bakhtin *Estética da criação verbal* (2011a) e Vigotski (2007a) destacaram-se, ao enfatizar a linguagem como fenômeno dialógico e dialético, evidenciando que o ensino deve estar ancorado em contextos reais e significativos. Essa abordagem teórica orientou minha pesquisa acadêmica e prática docente, alinhando-se à visão de Geraldi (2006), que defende o texto como unidade central do ensino da língua materna.

Atuando como orientadora pedagógica (2021-2022), pude aplicar essas reflexões diretamente no trabalho com professores alfabetizadores, reiterando o direito de todos os estudantes a práticas pedagógicas que promovam a interação verbal e a construção de sentidos. Esse movimento dialético entre teoria e prática, como sugere Freire (1996), possibilitou que os fundamentos teóricos informassem minhas ações docentes e, simultaneamente, fossem ressignificados por elas.

Minha dissertação de mestrado, intitulada “Vozes sociais que emergem no contexto da EJA I: uma análise das concepções de leitura presentes nos enunciados dos alunos em fase de alfabetização”, aprofundou essa reflexão. A pesquisa revelou que, apesar da democratização do acesso à escola, ainda há um número expressivo de brasileiros não alfabetizados, desvelando o descompasso entre a formação docente e as demandas reais do ensino. Como defende Nóvoa (2019, p. 5), o professor é “um sujeito em constante construção”, e sua prática precisa estar ancorada em uma postura investigativa e crítica.

Em 2019, iniciei o doutorado na USF, aprofundando o movimento reflexivo e transformador iniciado no mestrado. A formação oferecida pelo programa, por meio de disciplinas ministradas por professores como Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, Profa. Dra. Ana Paula de Freitas, Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos, Profa. Dra. Milena Moretto, minha orientadora desde o mestrado, entre outros, consolidou minha compreensão sobre a práxis docente e a necessidade de conectar teoria e prática. Esse percurso reafirmou, como argumenta Freire (1996), que a docência exige um compromisso com a construção de uma educação transformadora, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos.



Atualmente, minha ação como professora alfabetizadora na Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME Campinas) e como docente na Faculdade UNIPINHAL fortalece a integração entre teoria e prática, um princípio essencial para a formação de educadores críticos e comprometidos com a transformação social. Essa prática, fundamentada no pensamento de Freire (1996), reafirma a educação como um ato político e dialógico, no qual teoria e prática se retroalimentam continuamente.

Concluo com uma reflexão inspirada pela sugestão do professor Dr. Carlos Roberto da Silveira, ao associar a trajetória acadêmica à narrativa simbólica de uma música. Essa relação metafórica ilustra a riqueza das múltiplas linguagens na interpretação e ressignificação das vivências, ampliando as possibilidades de compreensão e expressão da trajetória formativa vivida. Nesse contexto, o conceito de *vivência* ou *perezhivanie*, nos textos originais de Vigotski, de 1931, o termo *Perezhivanie* (переживание) refere-se à experiência psicológica direta e imediata. Sob uma abordagem subjetiva, todo processo psicológico pode ser compreendido como *Perezhivanie*. Em cada *Perezhivanie*, é possível distinguir dois aspectos principais: o primeiro é o ato, que diz respeito à atividade que dá origem a essa experiência; o segundo está relacionado ao conteúdo, ou seja, à composição e aos elementos que são vivenciados durante o processo (Varshava; Vygotsky, 1931, p. 128 apud Veresov, 2016, p. 3).

A definição de *perezhivanie* apresentada por Varshava e Vygotsky (1931) como uma “experiência psicológica direta” oferece uma base teórica fundamental para compreender a relação dinâmica entre o sujeito e o mundo que o cerca. A distinção entre o ato de vivenciar e o conteúdo da experiência ressalta a complexidade dessa unidade indivisível, em que as características internas (emocionais, cognitivas) e os fatores externos (contextos socioculturais) interagem de maneira dialética.

Nesse sentido, o conceito de *perezhivanie* enfatiza que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por meio de estímulos externos ou por processos internos isolados, mas na interconexão entre ambos. Cada experiência vivenciada pelo sujeito é única, pois depende não só das condições objetivas do contexto, mas também da maneira como o indivíduo interpreta, internaliza e ressignifica essas condições. Essa perspectiva é particularmente relevante para a educação, uma vez que reconhece o papel ativo do estudante como coconstrutor de significados em ambientes mediados culturalmente. Assim, o fato de Vigotski destacar a subjetividade como central no *perezhivanie* nos leva a refletir sobre o papel das emoções no aprendizado. As emoções, frequentemente consideradas secundárias nos processos educacionais, emergem aqui como elementos decisivos para a compreensão de como os sujeitos atribuem significado às suas vivências. Isso nos convida a repensar práticas pedagógicas que, muitas vezes, priorizam

aspectos técnicos ou cognitivos em detrimento de abordagens mais integradoras, capazes de considerar a totalidade da experiência humana.

*Perezhivanie* também oferece uma perspectiva valiosa para a formação de professores reflexivos, ao destacar a importância de compreender as interações entre os fatores internos e externos no processo educativo. Para o professor, isso implica a necessidade de interpretar criticamente suas próprias vivências no cotidiano escolar, analisando como suas práticas, emoções e concepções pedagógicas são influenciadas pelo contexto sociocultural e, simultaneamente, impactam o desenvolvimento de seus alunos. Assim, a formação docente deve incentivar um olhar introspectivo e investigativo, que permita ao professor reconhecer como suas ações e decisões pedagógicas são mediadas por experiências individuais e coletivas. Essa abordagem promove uma prática reflexiva, que integra teoria e prática de maneira significativa, possibilitando o educador atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de aprendizagens transformadoras

Assim, minhas experiências acadêmicas e profissionais podem ser entendidas como um movimento dialético, no qual as vivências emocionais e contextuais interagem com a reflexão crítica, promovendo a (re)construção constante da subjetividade docente. Essa trajetória ratifica a formação contínua como um movimento caleidoscópico, no qual diferentes saberes e perspectivas convergem para (re)configurar o compromisso com uma educação humanizadora, transformadora e socialmente relevante.

Maior

Dani Black

Eu sou maior do que era antes  
E sou melhor do que era ontem  
Eu sou filho do mistério e do silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou

Eu sou maior (Sou maior)  
Do que era antes (do que era antes)  
E sou melhor (Sou melhor)  
Do que era ontem (do que era ontem)  
Eu sou filho do mistério e do silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou  
Eu sou maior (Sou maior)  
Do que era antes (do que era antes)  
E sou melhor (Sou melhor)  
Do que era ontem (do que era ontem)

Eu sou filho do mistério e do silêncio  
Somente o tempo vai me revelar quem sou  
  
As cores mudam  
As mudas crescem  
Quando se desnudam  
Quando não se esquecem  
Daquelas dores que deixamos para trás  
Sem saber que aquele choro valia ouro  
Estamos existindo entre mistérios e silêncios  
Evoluindo a cada lua a cada sol  
Se era certo, ou se errei  
Se sou súdito, se sou rei  
Somente atento à voz do tempo saberei [...]

Fonte- <https://youtu.be/mc1ANOYexII>. Acesso em: 23 mar.2023

E precisei ser maior. Maior do que as limitações impostas pela sociedade a uma criança, jovem e mulher negra em um país onde a cor da pele frequentemente determina os caminhos possíveis. Caminhos que só consegui transformar porque, mesmo sem saber, fui maior do que aquilo que se esperava de mim. Foi imprescindível ser maior para seguir em frente após a repentina separação de meu esposo, no primeiro ano do curso de doutorado, quando a morte o levou pela mão. Em meio a “mistérios e silêncios”, ser maior não era apenas uma escolha. Era a única alternativa.

Ao revisitar os versos da música *Maior*, de Dani Black, percebo como eles traduzem, de maneira profunda, uma fase marcante da minha trajetória pessoal e profissional. As palavras contidas ali ressoam como uma síntese do enfrentamento e da superação que caracterizaram essa etapa.

Assim, tanto o movimento do caleidoscópio quanto a narrativa poética da música expressam meu processo de formação. O percurso que trilhei para me constituir como professora alfabetizadora e pesquisadora foi forjado por diferentes formas, sempre em movimento, refletindo a simetria dinâmica e transformadora das vivências que compõem minha história.

## INTRODUÇÃO

A complexidade presente na contemporaneidade é um desdobramento do período pós-guerra, pós-industrialização, pós-ditadura militar, pós-globalização, pós-modernidade e pós-democracia de acesso a informações, sendo, portanto, permeada por desafios e por oportunidades geradas pelas significativas inovações e avanços em diversos setores sociais, alterando por consequência a dinâmica das relações de trabalho. Essas mudanças também atingem a educação ampliando as oportunidades de acesso ao ensino em todas as modalidades, da pré-escola à pós-graduação, trazendo em seu bojo novos desafios para os professores em suas práticas cotidianas. Diante deste cenário, a escola da atualidade demanda dos professores que nela atuam reflexão e criticidade (Demo, 2002), e para que estes docentes possam compreender e atuar neste contexto desafiador, no Brasil, eles contam com formação inicial, oferecida através das licenciaturas ou cursos de graduação e via formação continuada, que compreende os aperfeiçoamentos, as especializações e a pós-graduação (*lato sensu*).

Nesse sentido, a presente pesquisa focaliza a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da SME Campinas. A escolha por esta modalidade de ensino e seus docentes se deve ao fato de a pesquisadora também ser professora alfabetizadora da mesma rede de ensino, ou seja, a partir de vivências não só nas salas de alfabetização, mas também na gestão escolar desta mesma rede. Tais vivências provocaram inquietações relacionadas à constituição formativa da professora alfabetizadora e a relação destes questionamentos com os alunos em processo de alfabetização. Outra questão que mobilizou o interesse pelo tema foi o fato de que a rede municipal de Campinas figura como contexto da pesquisa para a escrita da dissertação do Mestrado em Educação, realizada pela pesquisadora no segmento da educação de jovens e adultos (EJA), pesquisa concluída em 2018 pela Universidade São Francisco (USF). As inquietações ganham força, quando a escola onde a pesquisadora trabalhava no ano de 2015 começou a receber professoras recém-formadas na licenciatura em pedagogia, em meio ao descompasso que elas sentiam entre a teoria e prática.

Consciente de que falar sobre formação de professor não é tarefa fácil, dada a complexidade do tema e as questões que permeiam a história da educação brasileira, a história de vida de cada docente e as relações próprias do contexto escolar, neste trabalho concebemos a formação docente como processo de desenvolvimento que se dá ao longo da vida profissional de forma dialética e dialógica. Sobre isso Freire (1996, p. 39) assevera que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Embora, o tema tratado neste trabalho não seja inédito, entendemos necessárias as reflexões a respeito, pois os contextos e os participantes destas pesquisas são constituintes de uma sociedade que está em constantes transformações. São mudanças que afetam as instituições escolares assim como as relações interpessoais e os conhecimentos próprios do ambiente escolar, incidindo também nas formas de ensinar e aprender. E sendo o professor sujeito que participa da mesma sociedade, do mesmo modo é afetado por este movimento de mudança constante. Outro fator que vale destaque é o fato de o presente estudo apresentar aspectos relevantes sobre as ações formativas específicas elaboradas pela SME Campinas, voltadas para os professores alfabetizadores tendo como referência os documentos curriculares desta rede de ensino, documentos elaborados à luz da perspectiva histórico-cultural.

Frigotto (2000 *apud* Tomio, 2004) assevera que a educação é ao mesmo tempo constituída e constituinte das relações sociais existentes em uma sociedade através dos tempos, caracterizando-se em um espaço de competição hegemônica, marcada pela disputa da organização dos processos e conteúdos educativos na escola e nas diferentes dimensões da vida social aos interesses de classe.

Apesar do significativo processo de democratização do acesso à educação pública nas últimas décadas, persistem profundas desigualdades no sistema educacional brasileiro, que ajustam sua função social de acordo com o grupo social a que é destinada. Tal ajustamento reflete não apenas as disparidades econômicas e culturais existentes na sociedade, mas também os interesses hegemônicos que moldam as políticas públicas e práticas pedagógicas em favor de determinadas classes sociais. A educação, longe de ser um espaço neutro ou imparcial, frequentemente assume o papel de aparelho reprodutor de ideologias, como argumenta Althusser (1996), reforçando a manutenção das estruturas de poder vigentes e contribuindo para a perpetuação da luta de classes.

Na prática, essa dinâmica é evidente em diferentes aspectos do cotidiano escolar, desde as condições materiais das instituições até os conteúdos curriculares e métodos de ensino. Escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social frequentemente enfrentam desafios como a escassez de recursos, alta rotatividade de professores e falta de infraestrutura adequada, o que limita as oportunidades de aprendizagem dos alunos e reforça as desigualdades preexistentes. Lembra Frigotto (2000) que a educação se constitui e é constituída pelas relações sociais hegemônicas, sendo simultaneamente um espaço de disputa e de reprodução das contradições sociais que marcam a sociedade de classes.

Além disso, a estrutura do sistema educacional reflete e intensifica a estratificação social, ao propor diferentes trajetórias para os alunos, muitas vezes predeterminadas por fatores

como classe, raça e gênero. As oportunidades educacionais, que deveriam funcionar como um mecanismo de mobilidade social, tornam-se, em muitos casos, instrumentos que perpetuam a exclusão e a marginalização de grupos historicamente desfavorecidos. O currículo escolar, por exemplo, muitas vezes, ignora ou subordina as culturas e os saberes de comunidades periféricas, privilegiando uma visão de mundo eurocêntrica e elitista que desconsidera as experiências e as realidades dos alunos pertencentes a essas comunidades.

Nesse contexto, a prática alfabetizadora se destaca como um espaço singular de desafios e possibilidades, sendo profundamente marcada por tensões históricas, políticas e culturais. A alfabetização, compreendida sob uma perspectiva histórico-cultural, vai além do domínio técnico da leitura e escrita, posicionando-se como um ato social que se insere nas dinâmicas das relações humanas e da cultura. A prática alfabetizadora, como ato social e cultural, profundamente marcado por tensões históricas e políticas, exige uma formação docente que articule teoria e prática de maneira dialética e crítica. Sob a perspectiva histórico-cultural, nesta pesquisa defende-se a tese que a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras pode ser ressignificada, promovendo reflexões e práticas capazes de integrar as demandas contemporâneas da educação com as especificidades do contexto escolar brasileiro, contribuindo para uma alfabetização culturalmente situada e socialmente transformadora.

A ausência de neutralidade na educação não é apenas um reflexo das relações de poder fora da escola, mas também uma consequência direta das interações que ocorrem dentro dela. A prática pedagógica, mediada por professores e gestores, pode tanto reforçar as ideologias dominantes quanto atuar como um espaço de resistência e transformação. Paulo Freire (1996) alerta que a educação é sempre um ato político, carregado de intencionalidades que acomodam os caminhos percorridos pelos sujeitos. Assim, a formação docente torna-se um aspecto central, uma vez que professores criticamente formados podem questionar e subverter as estruturas de poder que influenciam o ambiente escolar.

Ao integrar as demandas contemporâneas da educação, que incluem a complexidade das tecnologias, os desafios socioeconômicos e a diversidade cultural, a formação das professoras alfabetizadoras precisa ser orientada por uma perspectiva crítica que reconheça o papel transformador do processo educativo. A alfabetização, nesse sentido, não se limita a ensinar a codificação e a decodificação de textos, mas envolve a inserção dos sujeitos no mundo da cultura escrita como participantes ativos e críticos. Como destaca Vigotski (1997b), o uso de instrumentos e signos, especialmente a linguagem, é fundamental no desenvolvimento humano, promovendo aprendizagens que vão além do imediato para incorporar as dimensões culturais e sociais.

Assim, a educação, embora revestida de um discurso emancipador, precisa ser compreendida em sua complexidade, como um campo de disputa simbólica e prática, no qual interesses de diferentes grupos sociais se entrelaçam e conflitam. Essa compreensão demanda uma abordagem crítica e contextualizada, capaz de reconhecer a educação como um espaço de reprodução, mas também de possível transformação social. Ao problematizar a função social da educação e suas conexões com as desigualdades estruturais da sociedade, abre-se caminho para refletir sobre as possibilidades de construir práticas pedagógicas mais justas, equitativas e inclusivas, que efetivamente contribuam para superar as barreiras impostas pela luta de classes.

Dessa maneira, este estudo busca compreender como as professoras alfabetizadoras articulam suas trajetórias de vida e formação com suas práticas pedagógicas, revelando a complexa relação entre formação docente, políticas educacionais e os desafios socioeconômicos e culturais que impactam o ensino. Com isso, espera-se contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a formação e atuação dessas professoras, destacando a necessidade de práticas formativas e pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, culturalmente situadas e transformadoras.

Sendo assim, os estudos realizados em dado contexto histórico, social e cultural, contribuem para as análises dos dados levantados naquele recorte temporal, porém não perdem sua importância como referencial para as novas pesquisas em Educação.

Considerando este cenário, interessa-nos compreender como as professoras da rede concebem o processo de alfabetização, tendo em conta que o município se embasa na perspectiva histórico-cultural e considera que o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora é sempre mediada pelos usos sociais da leitura e escrita, ou seja, como prática cultural, assim como a atuação do professor é fundamentalmente cultural e datada historicamente.

Nesta mesma perspectiva, o papel da escola é concebido, tal qual Vigotski (1997b) o define, sendo fundamental no desenvolvimento humano, por promover aprendizagens da vida em grupo, em que os sujeitos podem exercitar sua maneira de conceber e explicar o mundo, o que se dá através da mediação da utilização de instrumentos e signos.

A invenção e o uso de signos, como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), são análogos à invenção e ao uso de instrumento, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vigotski, 1997b).

De acordo com Smolka (2000, p. 27), esse conceito na perspectiva histórico-cultural “[...] refere-se ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da

cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo”.

Sob o mesmo enfoque, olhamos para a prática docente de professoras que alfabetizam na rede de ensino de Campinas e como essas vão se constituindo professoras alfabetizadoras, considerando também o cenário de formação continuada em contextos mais amplos, as significativas mudanças na tecnologia e no avanço científico sob a nova égide do capital, observadas no final dos anos 1970, século XX em nível mundial. Mudanças as quais, no Brasil, os impactos deste desdobramento são sentidos de forma mais contundente a partir dos anos 1990, acarretando mudanças na dinâmica de organização social do País e impondo, assim, novos desafios para a escola como instituição inserida na mesma organização social. Contudo, para que a escola, imersa na nova lógica mundial, cumpra sua função social, foi necessário investimento em políticas públicas direcionadas à formação de professor.

Embora o tema relativo à formação de professores brasileiros já era pauta nacional desde a década de 1920, conforme aponta Weber (2015), o Brasil buscou delimitar o exercício do magistério desde os anos 1920. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já tratava do tema formação dos professores, no qual defendia que a ação educativa deveria ser desempenhada a partir de preparação profissional, conforme citação abaixo:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (Azevedo, 1932, p. 24)

A exemplo de medidas tomadas em alguns países do globo terrestre, como França, Portugal e Espanha, o Brasil tem investido em políticas públicas com o intuito de melhorar a qualidade da formação inicial e continuada aos professores das redes públicas, visando com isto alavancar resultados melhores na educação básica. São ações que têm como premissa a valorização profissional do magistério. Duas das ações de relevância e abrangência nacional são a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – n. 9394/96 e da Lei do FUNDEF n.º 9421/96 em que está disposto sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 concentrou os princípios que decorrem da Constituição bem como as ações articuladoras do Pacto de Valorização do Magistério. Na LDB, a valorização dos profissionais da educação escolar figura



como princípio (no art. 3.º, inciso, VII) e no art. 67: Art. 3.º traz de forma esmiuçada este conceito. Assim, a base do ensino serão os princípios que seguem:

VII - valorização do profissional da educação escolar; Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996)

O FUNDEF desempenhou importante papel em relação ao desenvolvimento do financiamento da Educação Básica, embora haja controvérsias, quando a análise é realizada considerando melhoria salarial e redução das desigualdades econômicas. Sobre o mesmo tema, Marconi (2008, p. 21-22) anuncia o que dizem alguns autores:

Anuatti Neto, Fernandes e Pazello (2004), o FUNDEF teria alcançado o objetivo de aumentar o salário dos professores, especialmente em regiões mais pobres, pois os resultados de sua análise indicam que em média o FUNDEF teve um impacto positivo sobre os salários dos professores da rede pública de ensino fundamental. Mais especificamente, o FUNDEF tenderia a beneficiar mais os professores da rede municipal que os da rede estadual; os professores das regiões mais pobres do que os das mais ricas; e os professores das menores cidades que os dos grandes centros urbanos. Menezes-Filho e Pazello (2004), além de também encontrarem resultados no sentido de que o FUNDEF teria, em média, conseguido aumentar os salários dos professores, indicam que a melhoria salarial teria afetado positivamente os resultados em proficiência, mas de modo concentrado nas escolas municipais do Nordeste.

A Lei n.º 13.005, de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), representa o marco legal mais recente e abrangente no que diz respeito à valorização e à formação dos professores no Brasil. Ao estabelecer metas específicas para a qualificação profissional, como as metas 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada em nível de licenciatura e pós-graduação, o PNE reconhece a importância de um corpo docente bem preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Além disso, as metas 17 e 18, que abordam a remuneração e o plano de carreira, respectivamente, evidenciam a necessidade de políticas que assegurem não apenas a capacitação, mas também condições dignas de trabalho e progressão profissional. Essas diretrizes refletem um avanço na compreensão de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada ao investimento nos educadores, que são pilares fundamentais no processo de transformação social e no desenvolvimento do país. Contudo, a

efetiva implementação dessas metas ainda exige esforços contínuos e um compromisso coletivo para superar os obstáculos estruturais que persistem no sistema educacional brasileiro. Como a legislação mais atual sobre o tema, o PNE consolida-se como um instrumento orientador para políticas públicas e práticas educacionais que visam à melhoria contínua da formação e da atuação docente

Citamos anteriormente as principais leis nacionais que tratam da formação dos professores e valorização do magistério, sem pretensão de análises mais aprofundadas. Todavia fez-se necessário compreender as ações formativas adotadas pela Secretaria de Educação de Campinas, município onde está localizada a escola municipal onde trabalham as professoras que participaram das entrevistas. Campinas tem relevante histórico de política de processos formativos e valorização da carreira docente, para além do que preconizam as leis federais, outro dado que ampara as justificativas para o tema desta pesquisa e seu contexto.

A primeira movimentação que se tem registro no município sobre a formação de professores para educação básica, à época denominada de escola primária, data de maio de 1894, fato que trataremos mais adiante no texto neste relatório de pesquisa.

Durante o exame das referências bibliográficas eleitas para a tessitura dos textos que compõem esta pesquisa assim como análise e reflexão dos dados contidos nas narrativas das professoras, constatou-se que as legislações e o título de pedagogo não garantem qualidade e efetivação da alfabetização das crianças brasileiras e ou campineiras. Quando falamos de escolas públicas, a questão fica mais à mostra, pois ali estão latentes as marcas das desigualdades sociais e alto índice de crianças que vão para o Ensino Fundamental II com muitos problemas na sua alfabetização ou não alfabetizadas.

Assim sendo, com intuito de compreender o que está posto, do ponto de vista da formação docente, constituição da professora alfabetizadora e suas relações com a prática pedagógica cotidiana, a presente pesquisa qualitativa está ancorada nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, da teoria enunciativo-discursiva e nas considerações de autores que têm como foco o método entrevistas narrativas como instrumento de produção de dados. Ainda que pareça paradoxal, fala-se em direito à apropriação da linguagem, se for considerado o contexto histórico e cultural das crianças que participam da escola, onde atuam as professoras participantes da pesquisa.

No presente trabalho, foi levado em conta o fato de que as pessoas interagem a partir das situações reais de uso das diferentes linguagens, independentemente do extrato social e condição econômica, pois, de acordo com Vigotski (2001, 2012), a apropriação da linguagem e seus múltiplos usos é direito inalienável do homem, além de ser ferramenta essencial no desenvolvimento das atividades especificamente humanas e, é por meio da linguagem, que o

sujeito se constitui interagindo com outros sujeitos nas práticas cotidianas. E são nas interações diárias que os sujeitos entram em contato com a cultura acumulada ao longo da história. Desse modo, conforme Bakhtin (1992, p. 126),

[...] tudo que dá valor ao mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença do mundo, está vinculado ao outro[...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derrama lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória dó se conhece, só preserva e reconstitui o outro[...].

Desde que ingressei na rede de ensino de Campinas em 1990, quando as tecnologias disponíveis eram giz, lousa e mimeógrafos, até os dias atuais, na era digital, tenho participado e testemunhado os avanços tanto dos processos formativos quanto do plano de cargos e carreira, fato que me chama a atenção quando passo a olhar com certo distanciamento para a oferta das ações formativas e seus desdobramentos e ou impactos nas práxis do professor da SME e, aqui de forma específica, no fazer da professora alfabetizadora.

Em meio à dicotomia entre a teoria e prática está o papel da escola no processo de transformação social, lugar de construção do conhecimento e aprendizagem escolar e, de modo especial, o lugar da alfabetização e a importância da função do professor. Portanto, esta pesquisa foi norteadada pela seguinte questão: como as participantes vão se constituindo professoras alfabetizadoras e como significam suas formações oferecidas nesse campo? O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as professoras vão se constituindo professoras alfabetizadoras e como narram sobre sua formação no campo da alfabetização. Tem ainda como objetivos específicos: 1) Analisar quais são as trajetórias de vida e escolares dessas professoras e como essas trajetórias contribuíram para a constituição docente; 2) Compreender as relações existentes, a partir das narrativas dadas por elas, entre as concepções teóricas assumidas e como elas contam sobre suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Doravante, ao decurso dos textos que formam a presente pesquisa, dirigimo-nos aos docentes participantes da pesquisa por “professoras” e ou “professoras alfabetizadoras”. Fazemos, assim, por uma questão de gênero. Somos a maioria mulheres na categoria de docentes e, segundo o Censo Escolar de 2020 correspondemos a 81% do total geral na Educação. Sabemos que é uma construção histórica e cultural a utilização do termo “professor” ou professores”, mas essa discussão fica para outro trabalho.

Os capítulos que compõem a presente pesquisa encontram-se organizados de forma a proporcionar uma compreensão gradual e aprofundada do tema investigado. Inicialmente, como já apresentado, no memorial, compartilho minha trajetória pessoal, entrelaçada com meu

percurso acadêmico e desenvolvimento profissional, destacando os aspectos que contribuíram para a constituição do sujeito pesquisador – Rita.

Nesta introdução, apresento o contexto da pesquisa, a problematização do objeto, a questão de pesquisa, objetivos e justificativa da escrita dessa pesquisa.

No Capítulo 1, exploro as contribuições teóricas dos autores da perspectiva histórico-cultural, alicerçadas no materialismo histórico-dialético, enfatizando os fundamentos teóricos de Lev Vigotski e os postulados de Mikhail Bakhtin. Este capítulo busca identificar elementos epistemológicos que permitam compreender as professoras alfabetizadoras como sujeitos históricos, situados em contextos específicos e multifacetados – sociais, culturais e ideológicos –, articulando suas práticas pedagógicas à constituição profissional.

O Capítulo 2 oferece uma análise do percurso histórico da alfabetização no Brasil, abordado sob a ótica de autores contemporâneos como Mortatti (2000) e Soares (2003, 2011a), cujas concepções sobre alfabetização dialogam com os pressupostos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME Campinas). Este capítulo delinea os marcos teóricos e históricos que estruturam as práticas e as políticas educacionais relacionadas à alfabetização no contexto nacional e local.

No Capítulo 3, apresento o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando-a como um estudo de natureza qualitativa. Este capítulo descreve, detalhadamente, o contexto em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos participantes e o espaço de atuação docente. A partir das narrativas das professoras alfabetizadoras, construídas ao longo das entrevistas, mostro a textualização de suas histórias de vida, aproximando o leitor de suas experiências e perspectivas sobre a alfabetização na rede municipal de ensino de Campinas.

O Capítulo 4 explora as trajetórias acadêmicas e vivências escolares das seis professoras alfabetizadoras participantes, cujas narrativas revelam histórias singulares entrelaçadas por contextos históricos, sociais e culturais. As textualizações dessas entrevistas destacam os significados atribuídos à escola e à alfabetização, ressaltando os desafios e as conquistas que marcam a prática docente. A análise evidencia a linguagem como elemento central na constituição de práticas pedagógicas e reflete sobre como essas professoras ressignificam suas vivências pessoais e profissionais no contexto da educação.

O Capítulo 5 aprofunda-se nas análises dos dados, organizados em dois eixos principais: (1) as trajetórias docentes das seis professoras participantes, enfocando como narram suas vivências e escolha na profissão; e (2) as narrativas sobre as formações ofertadas no campo da alfabetização.

Finalmente, as considerações finais refletem sobre os capítulos precedentes com o objetivo de responder, na medida do possível, aos objetivos inicialmente propostos pela pesquisa. Este capítulo delinea também as limitações do estudo e aponta as possíveis contribuições que ele pode oferecer às discussões sobre a formação e constituição das professoras alfabetizadoras, destacando sua relevância no cenário educacional contemporâneo.

## CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM COMO PRINCÍPIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na presente investigação, procedemos a uma análise pormenorizada, inserida em contextos específicos nos quais o indivíduo atua e constrói sua narrativa histórica, adotando uma abordagem teórica fundamentada nos conceitos vigotskianos para explorar as dimensões do desenvolvimento humano. Esta análise é ancorada no paradigma do materialismo histórico-dialético, originário de Marx e, posteriormente, expandido e reinterpretado por Lev Vigotski.

Vigotski (2007a) postula que as funções psicológicas superiores do ser humano são o resultado de interações sociais complexas, rejeitando, assim, uma interpretação reducionista do indivíduo como mero produto dessas interações e enfatizando, em contrapartida, seu papel ativo e criador na modelagem e na transformação de seu entorno.

Um ponto fundamental na teoria vigotskiana é o reconhecimento de que as relações sociais são mediadas por signos dentro de um contexto sócio-histórico e cultural. Nesta perspectiva, os signos assumem um papel instrumental no processo de interação humana, funcionando como catalisadores na construção de significados e no desenvolvimento cognitivo e cultural.

A vista disso, este trabalho visa estabelecer uma interlocução entre os fundamentos teóricos propostos por Lev Vigotski e os conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin. Bakhtin oferece uma complementação significativa aos estudos de Vigotski, especialmente no que concerne à ideologia e ao diálogo. Este diálogo teórico é particularmente pertinente para a nossa pesquisa, cujo objetivo é elucidar como as participantes vão se constituindo professoras alfabetizadoras e como significam suas formações oferecidas nesse campo, através da análise de narrativas de suas trajetórias e práticas discursivas.

Para tanto, neste capítulo, são apresentados e analisados conceitos indispensáveis propostos por estes dois importantes teóricos russos. De Vigotski, focamos em conceitos como sujeito, subjetividade, mediação, signo, dialética e vivência (*perezhivanie*, em russo) – elementos centrais para compreender a construção do conhecimento e a interação social no âmbito educacional. Quanto a Bakhtin, exploramos conceitos como linguagem, polifonia, interação discursiva, signo, significado, sujeito e subjetividade, oferecendo uma perspectiva ampliada para a análise das diversas vozes e enfoques que permeiam o processo educativo e a formação da subjetividade.

Assim, este estudo buscou estabelecer um diálogo fomentador entre estas duas vertentes teóricas, com o intuito de aprofundar o entendimento acerca dos processos de alfabetização e de sua percepção e vivência por professoras alfabetizadoras no contexto educacional de uma escola pública municipal.

## **1.1 A linguagem na evolução do pensamento e da cultura humana**

Em um período de intensa agitação científica na Rússia, Lev S. Vigotski emergiu como uma figura transgressora, ultrapassando o paradigma reducionista inerente às psicologias objetivistas do comportamento, como a Reflexologia, a Reactologia e o Pavlovismo. Simultaneamente, Vigotski evitou os engodos do subjetivismo e do idealismo, frequentemente encontrados nas teorias burguesas dominantes da época. Este contexto foi marcado pelos movimentos sociais que culminaram na Revolução Russa, liderada por Lenin, que derrubou séculos de domínio czarista. Após outubro de 1917, a construção de uma sociedade fundamentada nos princípios de igualdade, fraternidade e liberdade e a busca pela equidade social tornaram-se objetivos prioritários do novo governo.

Para alinhar-se com as demandas desta sociedade remodelada, houve a necessidade de estabelecer uma nova estrutura educacional e, conseqüentemente, uma nova pedagogia. Esta nova Educação deveria ser pública, gratuita, popular e laica, refletindo os valores da nova ordem social. Sendo assim, a psicologia passou a ser uma peça chave na fundamentação teórica da nova pedagogia, impulsionando psicólogos a desenvolver métodos pedagógicos inovadores.

Os ideais do materialismo histórico dialético, que formam a base epistemológica para a concepção de uma nova pedagogia e psicologia, nasceram como uma resposta adequada às demandas da sociedade russa em um período de intensa transformação social e política. Desenvolvido originalmente por Karl Marx e Friedrich Engels, o materialismo histórico-dialético representa uma síntese da dialética hegeliana e de uma perspectiva materialista da história. Esta abordagem teórica enfatiza que as condições materiais e econômicas de uma sociedade, incluindo as forças e as relações de produção, constituem os elementos fundamentais que impulsionam o desenvolvimento histórico.

Essencialmente, este método propõe uma análise da história não como uma série de eventos isolados ou aleatórios, mas como um processo dinâmico, repleto de contradições e conflitos. Estas contradições são vistas como motores essenciais da mudança histórica, impulsionando a sociedade através de diversos estágios de desenvolvimento econômico e social. O materialismo histórico-dialético postula que as mudanças nas condições materiais,

frequentemente resultantes de lutas de classes, conduzem a transformações significativas na estrutura social, política e cultural de uma sociedade.

Além disso, este paradigma teórico oferece uma lente crítica através da qual é possível examinar as relações entre base e superestrutura dentro de uma sociedade, analisando como as condições econômicas (base) estruturam e são estruturados pelos aspectos políticos, legais, religiosos, artísticos e filosóficos (superestrutura). Esta análise dialética considera que, embora a base material tenha um papel preponderante na determinação da superestrutura, existe também um grau de autonomia na superestrutura, que pode influenciar e modificar a base.

Desse modo, o materialismo histórico-dialético torna-se uma ferramenta analítica potente para compreender como as ideologias e as instituições sociais, incluindo as práticas educacionais e psicológicas, são influenciadas pelas condições econômicas e sociais predominantes. Assim, a introdução deste método na formulação de uma nova pedagogia e psicologia na Rússia pós-revolucionária representou uma tentativa de alinhar a educação e a compreensão do desenvolvimento humano com os princípios de uma sociedade que buscava se reconstruir sobre novas bases sociais e econômicas. A integração do materialismo histórico-dialético nestas áreas visava criar um sistema educacional que não apenas refletisse as realidades sociais e econômicas da época, mas que também contribuísse para a formação de indivíduos capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na perspectiva materialista, compreender a sociedade em sua totalidade e analisar suas especificidades é essencial para enfrentar e superar as desigualdades sociais de maneira efetiva. Esse enfoque enfatiza a relação dialética entre a natureza e a sociedade, destacando que, embora a natureza forneça os recursos indispensáveis para a sobrevivência humana, é a atividade consciente e histórica dos seres humanos que transforma esses recursos em bens de consumo e em meios para a reprodução social. O materialismo sublinha que a sociedade não é um reflexo passivo da natureza, mas o resultado de processos históricos, econômicos e sociais construídos ao longo do tempo.

Segundo Spirkine e Yakhot (1975a, p.13, grifos dos autores):

[...] O Marxismo mostrou que os homens faziam sua história, que nenhuma força sobrenatural se dissimulava atrás do processo histórico. A história, escrevem os fundadores do marxismo, não fez nada, “não possui riqueza enorme”, não “trava combates”! É pelo contrário o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso, possui tudo isso e trava todos os combates; não é a “história” que se serve do homem como meio para realidade – como se ela fosse uma pessoa à parte –, os seus fins próprios; ela não é mais que a actividade do homem na produção de seus objectivos.



A história humana distingue-se da história natural, porque, enquanto a natureza segue suas próprias leis e dinâmicas independentes da vontade humana, a sociedade é organizada pela práxis coletiva – o agir humano intencional no contexto das relações de produção, cultura e poder. Como destaca o materialismo histórico, as transformações sociais resultam de contradições internas à sociedade, mediadas pelas condições materiais e pela luta de classes, o que confere à história humana uma dimensão única e não replicável no âmbito da natureza.

Esse entendimento é central para a análise das desigualdades sociais, pois aponta que elas não são produtos inevitáveis ou naturais, mas sim, o resultado de processos históricos determinados por estruturas econômicas, políticas e culturais. A ligação entre ser humano e natureza, embora indispensável, não deve ser interpretada de forma determinista, mas como uma interação mediada pela ação social e pelo trabalho humano. Como destaca Marx (2013), o trabalho é o principal mediador dessa relação, pois transforma a natureza em produtos úteis, ao mesmo tempo em que transforma o próprio ser humano, desenvolvendo suas capacidades e ampliando suas necessidades. Assim, a análise materialista não se limita à observação da realidade, mas se propõe como uma ferramenta para sua transformação.

No cerne desta abordagem está a ideia de que as relações sociais, as estruturas econômicas e as formas de consciência humana não são estáticas, mas estão em constante estado de fluxo e transformação. Essa transformação é impulsionada, em grande medida, pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela luta de classes, vista como o motor principal das mudanças sociais e históricas. O materialismo histórico, portanto, fornece um quadro para analisar como as sociedades se desenvolvem e mudam ao longo do tempo e como os seres humanos, como agentes ativos nesse processo, influenciam e são influenciados por essas mudanças.

Dentro deste paradigma, o materialismo histórico é mais do que um mero quadro teórico. Ele é um prisma, por meio do qual podemos observar e compreender o papel e a capacidade intrínsecos do ser humano na formação e na transformação contínua de sua própria história. Esta abordagem sublinha a natureza dinâmica e interativa da evolução societal, reconhecendo que as ações e as interações humanas são elementos cruciais na perpetuação e na mudança das estruturas sociais e históricas. Assim, o materialismo histórico não apenas desvenda os mecanismos subjacentes aos processos históricos, mas também destaca o papel ativo do ser humano como agente de transformação em um cenário social em constante evolução.

Como bem diz Pino (2000), o materialismo histórico-dialético contribui para compreender a mudança, ao considerar a atividade humana em condições objetivas, analisando o ser humano e o conhecimento em condições materiais, culturais e sociais concretas.

No início do século XX, a psicologia enfrentava uma crise metodológica e epistemológica. Vigotski abordou essa questão em *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica* (2004). Ele criticou tanto a psicologia experimental, que se limitava ao estudo de processos isolados sem considerar o contexto social, quanto a psicologia introspectiva, que negligenciava uma abordagem científica. Vigotski propôs superar essa crise, integrando a psicologia ao materialismo histórico-dialético, defendendo uma visão que considerasse a história e a cultura como mediadoras dos processos psicológicos.

Pino (2000) argumenta que Vigotski percebe o desenvolvimento humano como intrinsecamente cultural e histórico. Esta perspectiva reconhece que o desenvolvimento é um processo contínuo de transformação, no qual o indivíduo não apenas absorve passivamente informações e práticas culturais, mas também as reinterpreta e as modifica. Este processo é visto como um diálogo constante entre o indivíduo e seu contexto sociocultural.

Wertsch e Smolka (1995a) exploram ainda mais esta perspectiva vigotskiana, sublinhando que ela se baseia no materialismo histórico-dialético e se concentra na formação do psiquismo a partir das interações sociais. A natureza mediada desta formação – isto é, o papel dos instrumentos culturais, como a linguagem, na mediação das relações sociais e do desenvolvimento cognitivo – é um ponto central da abordagem de Vigotski. Além disso, a aplicação do método genético de investigação, que busca compreender os processos psicológicos em sua gênese e evolução, oferece percepções cruciais sobre fenômenos como o pensamento, a linguagem e a consciência.

Apesar de Vigotski não ter se dedicado exclusivamente ao campo da educação, suas teorias são de imenso valor para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Suas ideias são particularmente relevantes para a presente pesquisa, que busca entender como as professoras se constituem e operam dentro de seus contextos reais de produção, moldados por uma variedade de fatores sociais, culturais e institucionais.

Nas próximas seções, propomos aprofundar a análise dos conceitos-chave de Vigotski – dialética, sujeito e subjetividade, mediação e signo – para melhor compreender como essas ideias se aplicam ao contexto educacional. Esta análise proporciona uma base teórica mais sólida para entender as dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento dentro da sala de aula, bem como os modos pelos quais as professoras alfabetizadoras aderem e respondem aos desafios e às oportunidades apresentados em seus ambientes de ensino e aprendizagem.

### 1.1.1 Dialética em Marx

No contexto específico de compreender como as professoras alfabetizadoras se constituem a partir de suas vivências, a perspectiva dialética de Marx se torna particularmente relevante. Isso se deve ao fato de que Lev Vigotski, cujas teorias são fundamentais para este estudo, baseou seu conceito de dialética na visão marxista.

A abordagem dialética de Marx, com seu foco na luta de classes e nas dinâmicas sociais e econômicas, oferece uma estrutura valiosa para analisar como as experiências vivenciais das educadoras influenciam e são influenciadas pelas condições materiais e sociais. Assim, ao adotar a perspectiva dialética marxista, buscamos uma compreensão mais aprofundada das forças sociais e históricas que moldam as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, e como essas práticas, por sua vez, refletem e respondem a essas forças.

Não obstante, a abordagem dialética do marxismo, conforme articulada por Politzer (1970) e fundamentada por Marx e Engels, destaca a interconexão indissolúvel entre teoria e prática. Esta concepção dialética desafia a noção tradicional de que conhecimento e ação são entidades separadas, propondo que a teoria serve como um guia dinâmico para a prática, em vez de um conjunto de dogmas imutáveis. De acordo com essa visão, a validade e eficácia da teoria são constantemente testadas e refinadas através da prática. Este processo dialético sugere que o conhecimento não apenas emerge da prática, mas é também aprimorado e redefinido por meio dela.

Marx (1977), na *II Teses sobre Feuerbach*, enfatiza que a questão da existência de uma verdade objetiva no pensamento humano não é meramente teórica, mas fundamentalmente prática. Ele argumenta que é pela práxis, ou ação prática, que a veracidade, a realidade e a eficácia do pensamento são demonstradas. Esta perspectiva coloca o foco na importância da ação na comprovação das ideias, deslocando a discussão da realidade ou irrealidade do pensamento isolado da práxis para um contexto mais aplicado e concreto. Marx e Engels (2010) criticam as abordagens puramente teóricas ou escolásticas, que separam o pensamento da ação, sugerindo que tal separação é desprovida de relevância prática ou realista.

No século XIX, a dialética foi fundamentalmente transformada por filósofos como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que trouxe uma formulação mais complexa e influente para a dialética. Em sua filosofia, a dialética é vista como o processo pelo qual o ser humano evolui e atinge uma compreensão mais aprofundada da realidade. Hegel via a realidade como um

processo dialético de tese, antítese e síntese, onde cada estágio contém contradições inerentes que levam ao próximo estágio de desenvolvimento.

Esta visão hegeliana da dialética influenciou profundamente Karl Marx, que a reinterpretou sob uma perspectiva materialista.

Karl Marx adotou a dialética de uma maneira distinta de Hegel, associando-a intimamente à luta de classes e à análise das estruturas sociais. Marx enxergava a história como um processo dialético de luta e transformação, em que as contradições entre as classes impulsionam mudanças revolucionárias na sociedade, esclarecendo que seu método diverge do método hegeliano já que, para Hegel,

o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo com o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim [Marx], ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (Marx, 2002, p.28)

Além de ser um método de investigação denso, a dialética, conforme concebida por Marx, fundamenta uma visão abrangente do ser humano e do universo. Nesta visão, o homem, por meio de seu trabalho, visto como uma ação deliberada e intencional, atua na transformação da realidade e, simultaneamente, na sua autoconstrução. Esta ideia ressalta que é por meio da atividade material que o homem estabelece uma relação de mediação com o mundo ao seu redor. O trabalho, neste sentido, não é apenas uma forma de modificar o ambiente externo, mas também um meio pelo qual o ser humano se define e se desenvolve.

Na abordagem dialética como método de investigação, a realidade é tanto o início quanto o fim do processo de análise. Esta perspectiva considera o concreto como uma “síntese de várias determinações”, destacando que, embora o concreto seja o ponto de partida efetivo, ele emerge no pensamento como resultado de um processo de síntese, não como o ponto inicial. Como Marx (1977) explica, na síntese e na interação de múltiplas influências e fatores que o concreto se manifesta no pensamento, revelando sua natureza complexa e multifacetada.

Em termos de metodologia de investigação, a dialética se debruça sobre a análise da realidade objetiva, considerando seus elementos contraditórios e dinâmicos. Este processo envolve não apenas a observação dos aspectos superficiais dos fenômenos, mas também a busca pela compreensão de sua essência e das forças subjacentes que impulsionam seu movimento e transformação. Esta abordagem dialética transcende uma análise linear ou estática, permitindo a revelação das complexas relações e interações que definem a naturalidade dos objetos de estudo.

Marx e Engels são conhecidos pela formulação da teoria do materialismo histórico e dialético, caracterizada pela integração de um materialismo que associa a realidade objetiva com a agência humana e suas transformações subsequentes. Eles propuseram uma abordagem que articula a materialidade da existência humana com processos de mudança e desenvolvimento, destacando a interconexão entre a estrutura econômica da sociedade e a prática social.

Lenin (1979, p. 20) corrobora esse pensamento, asseverando que:

Na concepção de Marx, como na de Hegel, a Dialética compreende o que hoje se chama de teoria do conhecimento ou gnoseologia, que deve igualmente considerar seu objeto do ponto de vista histórico, estudando e generalizando a origem e o desenvolvimento do conhecimento, a passagem da ignorância ao conhecimento.

Destarte, a abordagem do materialismo dialético oferece uma moldura analítica que não apenas acompanha a historicidade do conhecimento, mas também insiste na sua natureza processual e transformativa. Na visão de Lênin (1979), o materialismo dialético transcende a simples identificação de mudanças, procurando contextualizar e interpretar as mutações no âmbito da realidade material concreta. Nesse sentido, o materialismo dialético, entrelaçado com o materialismo histórico, busca decodificar a dinâmica das transformações sociais na sociedade, reconhecendo que a ação humana sobre a natureza e o consequente desenvolvimento social são fenômenos interligados e interdependentes. Assim, a análise dialética torna-se um meio de entender como as interações humanas moldam e são moldadas pelo contexto material, enfatizando a coevolução da sociedade e da consciência humana ao longo da história.

Sob a mesma ótica, Spirkin e Yakhov (1975b) descrevem a dialética como uma metodologia científica destinada ao estudo das leis universais que governam o movimento e a evolução da natureza, da sociedade e do pensamento humano. Baseada na premissa de interconexão e interdependência entre todos os fenômenos, a dialética considera o mundo não como uma entidade estática, mas como um composto de elementos em constante mutação e interação. Esta abordagem investiga as transições e as transformações na dimensão social e nas esferas cognitivas ao longo do desenvolvimento histórico, promovendo uma compreensão dinâmica e integrativa da realidade.

Esta introdução aos fundamentos do método histórico-dialético nos proporciona uma base adequada para aprofundar nosso entendimento da abordagem de Vigotski. Conforme destacado anteriormente, Vigotski não apenas se inspirou nas ideias filosóficas de Marx, mas também adotou o conceito marxista de dialética como um pilar central em seu próprio *corpus*

teórico. Tal influência é evidente na maneira como o autor integra a dialética em sua análise psicológica, utilizando-a para examinar a interação entre os indivíduos e seu ambiente, bem como o desenvolvimento cognitivo e cultural. Ao fazer isso, Vigotski amplia o escopo do método histórico-dialético, aplicando seus princípios ao campo da psicologia e da educação, oferecendo uma perspectiva única sobre a natureza e a evolução da mente humana. Essa abordagem destaca a importância de entender o indivíduo não apenas em termos de processos internos, mas também como parte de um contexto histórico e social mais amplo, ressaltando a interdependência entre o desenvolvimento individual e as condições culturais e materiais.

Nessa pesquisa, aproximamo-nos do conceito de dialética elaborado por Karl Marx, a mesma abordagem que sustenta a perspectiva conceitual adotada por Vigotski. Apesar de Vigotski não ter usado explicitamente o termo “dialética” em sua obra da mesma forma que alguns outros filósofos ou teóricos marxistas, ele incorporou elementos da dialética em sua abordagem e pensamento, especialmente quanto ao desenvolvimento humano e à relação entre o indivíduo e o ambiente social e cultural.

As nuances da concepção vigotskiana de dialética se entrelaçam com a formação da consciência, o papel da linguagem e a interação social no processo de desenvolvimento humano, conforme veremos na seção a seguir

### **1.1.2 A dialética em Vigotski: um construto para a compreensão do desenvolvimento humano**

Vigotski desenvolveu uma abordagem única, fundamentada no conceito de dialética. Embora muitos aspectos de sua obra sejam amplamente reconhecidos, a dialética em Vigotski permanece como uma espinha dorsal que sustenta sua visão do desenvolvimento humano.

Através da lente dialética, Vigotski abordou o desenvolvimento humano como um processo intrinsecamente vinculado à interação social e à mediação cultural. O autor enfatizou que a cognição humana, a linguagem e o desenvolvimento psicológico são moldados e reestruturados continuamente pelas experiências sociais e culturais. A dialética, na perspectiva vigotskiana, não é apenas uma ferramenta teórica, ela é uma estrutura fundamental para compreender como os indivíduos interagem e como são influenciados pelo ambiente social e cultural em constante evolução.

Vigotski, em seu esforço para reformular a psicologia, buscou inspiração nas teorias filosóficas de Marx e Engels, particularmente no uso do conceito de dialética. Ele desenvolveu

a “psicologia do homem concreto” (Vigotski, 2012), uma expressão que revela a profundidade e a complexidade de seu método de pesquisa. Esta abordagem não é apenas teórica, mas profundamente enraizada na realidade prática e nas experiências vividas.

O método marxista desempenhou um papel decisivo na formulação da Psicologia Histórico-Cultural, uma abordagem que Luria (1992) atribui à influência direta do pensamento marxista sobre o trabalho de Vigotski. De acordo com esta perspectiva, (Vigotski, 2000, 2004; Vigotski, 1998, 2008; Vigotski, 2012; Vigotski, 1934/2003) propôs que as funções psíquicas superiores, que são distintivamente humanas, emergem principalmente de um contexto social. Esta visão desloca o foco da psicologia tradicional, que frequentemente se concentrava em aspectos inatos e biológicos do desenvolvimento humano, para uma compreensão mais abrangente que inclui o papel formador da sociedade e da cultura.

Segundo Vigotski (2008), o ser humano não é apenas influenciado passivamente pelo seu ambiente, mas age como um participante ativo na própria construção da realidade. Essa ideia contrasta com abordagens científicas contemporâneas que enfatizavam principalmente a maturação física e os mecanismos sensoriais básicos como determinantes do comportamento e do desenvolvimento cognitivo. Vigotski (2008) argumentou que, para compreender totalmente o desenvolvimento humano, é essencial considerar a interação entre os processos biológicos e os fatores culturais e sociais. Em outras palavras, uma vez que as funções elementares, como a percepção sensorial e os reflexos, são importantes, elas devem ser entendidas em conjunto com os processos culturais que determinam as funções psíquicas superiores, como o pensamento crítico, a linguagem e a resolução de problemas.

Explorar o método de pesquisa em Vigotski requer mergulhar em questões filosóficas, epistemológicas e ontológicas. O pensamento de Vigotski é fortemente influenciado pela leitura histórico-dialética da realidade, uma perspectiva que enfatiza a constante interação e mudança nas relações sociais e históricas. Esta abordagem implica uma compreensão do processo de produção de conhecimento como uma interação dinâmica entre sujeito e objeto, requerendo um conjunto sistemático de instrumentos e procedimentos para a investigação científica, conforme descrito por Nunes, Fernandes e Gutierrez (2014).

Um desafio central na pesquisa do fenômeno humano, particularmente no campo da psicologia, é encontrar um método que permita um entendimento profundo e assertivo das questões investigadas. Vigotski enfrentou esse desafio, ao enfatizar a necessidade de uma abordagem que reconhecesse a complexidade do ser humano em seu contexto social e histórico. O autor argumenta que a psicologia não pode se limitar a uma análise isolada dos processos

mentais, mas deve integrar aspectos sociais, culturais e históricos para um entendimento mais holístico do desenvolvimento humano.

Sendo assim, o trabalho de Vigotski transcende a tradicional dicotomia entre teoria e prática. Sua abordagem dialética fornece uma estrutura que permite analisar como os sujeitos interagem com seu ambiente e como essa interação influencia o desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao fazer isso, o autor contribuiu para um novo paradigma na psicologia, um que reconhece a importância do contexto social e cultural na formação da identidade individual e nos processos de aprendizagem.

Vigotski (2003) sublinha a necessidade de uma congruência metodológica na pesquisa. Esta abordagem implica que a eficácia e a relevância dos resultados de uma investigação dependem da precisão com que o método é alinhado às características e às exigências específicas do objeto de estudo. A escolha do método, portanto, não é apenas uma decisão preliminar na pesquisa, mas um processo contínuo e dinâmico de ajuste e realinhamento, à medida que o pesquisador explora mais profundamente o objeto de estudo.

Além disso, Vigotski (2003) argumenta que a concepção do método é inseparável da articulação do objeto de pesquisa. Isso sugere que o método e o objeto de estudo são cocriados no processo de investigação, cada um informando e moldando o outro. Esta visão holística do processo de pesquisa enfatiza a interdependência entre o que é estudado (o objeto) e como é estudado (o método), destacando a natureza dinâmica e interativa da investigação científica.

Portanto, a perspectiva de Vigotski (2003) oferece uma abordagem integrada e reflexiva para a pesquisa, na qual o método é um elemento fundamental e adaptável, formatado tanto pelo objeto de estudo quanto pelas perguntas de pesquisa. Esta abordagem reconhece que a clareza na formulação do problema e a escolha cuidadosa do método são categóricos para gerar um conhecimento válido e significativo.

A análise histórica de qualquer fenômeno, conforme destacado por Vigotski (1995), é mais do que uma mera ferramenta auxiliar na pesquisa. Ela é a base da investigação teórica. Esta abordagem, enraizada no método dialético, propõe que o verdadeiro entendimento de qualquer fenômeno só pode ser alcançado, ao serem observadas sua evolução e transformações ao longo do tempo. Em outras palavras, a essência de um fenômeno, seu núcleo verdadeiro e significativo, revela-se não quando é examinado em um estado estático, mas sim, quando é estudado em seu processo dinâmico de desenvolvimento.

Ainda conforme Vigotski (2004), a crise na psicologia destaca o dualismo tradicional entre teoria e prática, bem como entre mente e corpo. Ele observa que, historicamente, as abordagens idealistas e naturalistas da psicologia situam-se em extremos opostos deste



dualismo. No entanto, Vigotski aponta para uma mudança paradigmática significativa na história da ciência, em que o que antes era marginalizado – a filosofia e a psicologia aplicada – tornou-se central. Sugere, então, que as ideias anteriormente descartadas ganharam importância fundamental.

Esta mudança pode ser exemplificada na psicologia aplicada, em que a prática influencia diretamente os conceitos e as leis formulados. Isso contrasta com a abordagem mais antiga na psicologia, em que a prática era totalmente dependente da teoria. Vigotski indica que houve uma inversão de prioridades, com a prática ganhando precedência e moldando a teoria, em vez do contrário.

Vigotski (2003, p. 261) discute uma abordagem metodológica que foi originalmente proposta por Marx, conhecida como o método inverso. Marx sugeria que “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, o que implica que o estudo de formas mais evoluídas pode fornecer elementos sobre formas mais primitivas. Vigotski aplica esse conceito ao estudo da consciência humana, argumentando que um entendimento profundo das funções superiores da consciência, já desenvolvidas e conhecidas, pode iluminar as funções inferiores. Ele destaca que o pensamento e a linguagem humana, que são exemplos de funções superiores, não podem ser explicados diretamente pela evolução natural dos animais.

Pelo mesmo prisma, Vigotski (2003) ressalta a singularidade da psicologia dialética, que se manifesta na forma como redefine seu objeto de estudo – o comportamento humano como um processo integral. Ao invés de fragmentar o comportamento em componentes isolados, a psicologia dialética intenciona compreender o comportamento em seu contexto total, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

De acordo com Vigotski (2003 p.103), o objetivo principal da psicologia dialética é “identificar a relação significativa entre as partes e o todo, e compreender o processo psíquico como parte integrante de um processo mais amplo e complexo”.

Embora não exista uma obra específica dedicada exclusivamente ao método, a abordagem é extensivamente delineada em diversos textos, nas obras de Vigotski, e é integralmente incorporada na teoria histórico-cultural. O método dialético de Marx, tanto na fase de pesquisa quanto na de apresentação de resultados, permeia toda a produção teórica de Vigotski.

### 1.1.3 O papel da mediação no desenvolvimento humano: as contribuições de Vigotski

Vigotski, em sua teoria, apropria-se e desenvolve a abordagem marxista acerca do conceito de trabalho, conforme delineado por Karl Marx e Friedrich Engels.

No espectro teórico marxista, a noção de trabalho é dicotômica, apresentando-se sob dois ângulos contrastantes. Por um lado, Engels (1999) identifica o trabalho como um pilar fundamental da existência humana, uma força motriz que não só sustenta, mas também define e molda a humanidade. Ele argumenta que o trabalho é tão essencial à vida humana que pode ser considerado o elemento constituinte da condição humana.

Por outro lado, Marx (2006, p. 117) aborda o trabalho sob uma ótica mais crítica, descrevendo-o como uma “atividade vital” essencial, porém potencialmente alienante. Segundo Marx, enquanto os animais se fundem instintivamente com suas atividades, os seres humanos se distinguem por sua capacidade de elevar a atividade vital a um patamar de vontade e consciência. Este é um processo no qual o trabalho não é apenas executado, mas também refletido e entendido em suas implicações mais profundas. Corroborando essa ideia, afirma Marx (1984, p. 202):

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, dá mais hábil das abelhas, pelo fato de que antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

Nesse contexto, ainda segundo Marx (2006, p. 117), é na interação com o mundo objetivo que o ser humano se constitui como um ser genérico, transformando a natureza em um reflexo de si mesmo através do trabalho. Esta transformação abrange não só a criação de objetos e ferramentas, mas também o desenvolvimento da linguagem e dos costumes.

Erich Fromm, em sua obra *Anatomia da Destrutividade Humana*, discute a relação entre a história e a autorrealização humana. Ele afirma que, para Marx, “a história é a história da autorrealização do homem; ela nada mais é que a autocriação do homem por intermédio de seu próprio trabalho e produção” (Fromm, 1973, p. 35). Essa perspectiva enfatiza que a história

não é uma entidade autônoma, mas o resultado das atividades conscientes e produtivas dos seres humanos.

Logo, os processos dialéticos que distinguem os humanos dos animais são aqueles que conferem historicidade. Na visão marxista, o trabalho é o mediador entre o homem e a natureza, e é identificado como o núcleo da história humana. Vigotski (2000; 2013), ao integrar essas noções em sua pesquisa, expande e reinterpreta o papel do trabalho na psicologia e no desenvolvimento humano.

O fenômeno do trabalho alienado representa uma inversão crítica da relação humana com o trabalho, conforme delineado na teoria marxista. Essa inversão ocorre, quando o sujeito perde o controle e a posse do fruto de seu trabalho, resultando na alienação do trabalhador em relação ao seu objeto de trabalho. Além disso, a alienação se estende ao próprio processo produtivo, pois, durante o horário de trabalho, o sujeito não exerce autonomia sobre si mesmo. Esta condição leva a um distanciamento do trabalhador de suas próprias criações e do seu papel na história, anulando a capacidade de autoafirmação por meio do trabalho. A alienação transforma a essência do ser humano, relegando-o a um mero instrumento de sobrevivência e distanciando-o da atividade vital consciente que o diferencia dos animais.

Vigotski (2009), contudo, oferece uma perspectiva complementar, entendendo a atividade humana não como uma simples resposta ou reflexo, mas como um processo de transformação do meio ambiente por meio de instrumentos. Esta visão está em consonância com as ideias de Leontiev (1978a), que enfatiza como as habilidades, os conhecimentos e os saberes práticos humanos se materializam em suas realizações, sejam elas de natureza material, intelectual ou estética. O homem interage com a realidade que o circunda, utilizando o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, mediado por instrumentos materiais e simbólicos que são parte integrante da cultura.

Essa interação mediada por instrumentos está intrinsecamente ligada ao conceito de mediação, conforme descrito por Riviére (1985). A ideia de atividade mediada por instrumentos retoma e expande a concepção marxista clássica, segundo a qual a especialização de ações realizadas com as mãos – vistas como ferramentas – proporcionou ao homem a capacidade de realizar atividades especificamente humanas. Engels (1999) salienta este aspecto como um passo decisivo na evolução do macaco para o homem.

Vigotski (2013), ao expandir o conceito de mediação para incluir não apenas a interação homem-ambiente por meio de instrumentos, mas também o uso de signos, reformula e amplia significativamente seu alcance. Ele destaca a convergência entre a linguagem e a atividade prática, mediada por instrumentos, como um momento crítico no desenvolvimento

intelectual, marcando o surgimento de formas de inteligência prática e abstrata especificamente humanas. Esta observação é paralela às reflexões de Engels sobre a origem da linguagem, em que a interação entre o trabalho transformador e o desenvolvimento linguístico é vista como fundamental na constituição do ser humano e no fortalecimento dos aspectos da sociabilidade humana.

O conceito de mediação, tal como formulado por Vigotski, é caracterizado como um processo triádico, no qual a interação entre dois elementos é facilitada através da intervenção de um terceiro elemento. Essa dinâmica não configura uma relação direta entre os elementos originais, mas uma interação mediada, em que o terceiro elemento atua como um catalisador ou ponte para a comunicação e interação (Van Der Veer; Valsiner, 2009; Vigotski, 2007a).

Pino (1991, p. 38) apresenta a mediação como a inserção de um elemento intermediário que atua para facilitar a interação entre os componentes de uma relação. Dessa forma, a mediação torna-se um aspecto essencial em todas as interações humanas, contribuindo para o compartilhamento de experiências e a troca de conhecimentos.

Vigotski (2007a, 2013) salienta que o desenvolvimento humano é definido pela atividade mediada, enfatizando a importância do contato com a cultura na formação e no desenvolvimento de conhecimentos.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, é no ambiente familiar que a criança tem suas primeiras interações mediadas por instrumentos e signos culturais, como a linguagem, os gestos, os valores e as práticas sociais. Essas interações inauguram os processos de internalização, nos quais as experiências sociais são transformadas em funções psicológicas superiores.

No contexto familiar, pais, irmãos e cuidadores desempenham papéis fundamentais como mediadores, introduzindo a criança no universo cultural e social. Atividades cotidianas, como conversas, brincadeiras e narrativas, constituem oportunidades para o desenvolvimento inicial da linguagem, do pensamento e das habilidades sociais. Por meio dessas experiências, a criança começa a compreender o mundo ao seu redor, expressar suas necessidades e construir significados sobre si mesma e sobre os outros.

O conceito de mediação em Vigotski (2007a, 2013) não se limita apenas às interações familiares, mas se estende a todas as formas de interação social e cultural ao longo da vida. O desenvolvimento humano, portanto, é um processo contínuo de construção e reconstrução de si mesmo, mediado por uma multiplicidade de fatores culturais, sociais e linguísticos. A educação, neste sentido, assume um papel preponderante como um campo mediador por excelência, em que os professores atuam como mediadores entre os alunos e o conhecimento. Assim, a

mediação é um conceito central para compreender o desenvolvimento humano em um contexto sociocultural, conforme exposto nas teorias de Vigotski.

Vigotski (2009) detalha que gestos simples, como o ato de apontar, são assimilados através da interação com adultos, evidenciando a essencialidade da mediação no desenvolvimento humano. Originalmente, o movimento de estender o braço para alcançar um objeto é um gesto motor bruto e descoordenado. Contudo, sob a influência e orientação dos adultos, esse gesto evolui para uma forma de comunicação e interação social. Este processo ilustra o papel vital do “outro” na mediação da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

Na mesma reflexão, pode-se depreender que a apropriação de conhecimentos, mesmo aqueles aparentemente instintivos ou naturais, são profundamente influenciados pelo contexto social e cultural. A interação com figuras mais experientes, como pais, educadores ou cuidadores, desempenha um papel fundamental na transformação de ações físicas em comportamentos socialmente significativos e funcionalmente adaptativos.

Dessa forma, a perspectiva vigotskiana ressalta a importância da cultura e da sociedade na construção da cognição humana. As experiências sociais não apenas influenciam a forma como interpretamos e nos relacionamos com o mundo, mas também nos ajudam a perceber e utilizar nossos próprios corpos. A aprendizagem, portanto, não é um processo isolado que ocorre apenas dentro do indivíduo. Ela é um fenômeno social, em que o conhecimento é construído por intermédio da interação com os outros e com o ambiente.

Nas palavras do autor:

Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.

Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e seu significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança (Vigotski, 2007a, p. 56-57).

O trecho anterior evidencia a ubiquidade da mediação no nosso desenvolvimento desde o início da vida. Aprendemos tudo dentro do nosso ambiente familiar por meio da mediação. O autor destaca aspectos capitais para entendermos como a mediação facilita a apropriação de novos conceitos. Porém, inicialmente, é essencial que os gestos ou as ações da criança sejam compreendidos por outra pessoa, para que, então, esse adulto possa conferir um significado social e cultural a esses movimentos. Pelo mesmo argumento, a mediação é um componente fundamental na formação de qualquer sujeito. O ambiente familiar, como primeira esfera de contato social da criança, desempenha um papel central na interpretação e no significado que a criança atribui ao mundo ao seu redor. É pelas interações com os membros da família que a criança começa a compreender e internalizar as normas, os valores e as linguagens que são características de sua cultura.

Este processo de mediação não é estático, mas um diálogo contínuo entre a criança e aqueles que a rodeiam. As reações, as respostas e as interpretações dos adultos e outras crianças ao redor são cruciais para que a criança aprenda a atribuir significado às suas próprias ações e ao ambiente. Por exemplo, um gesto simples, como o de apontar, ganha significado e função comunicativa dentro de um contexto social específico, mediado pelos adultos que interpretam e respondem a esse gesto.

Outrossim, a mediação é fortemente influenciada pelo contexto cultural específico no qual a criança está inserida. As normas culturais e os valores sociais desempenham um papel fundamental na maneira como a mediação é realizada. Isso significa que o processo de desenvolvimento e aprendizagem é profundamente enraizado no tecido social e cultural, enfatizando a interdependência entre o homem e a sociedade.

Por conseguinte, a mediação é um aspecto intrínseco do desenvolvimento humano, moldando a maneira como aprendemos e nos desenvolvemos desde a mais tenra idade. A interação com o ambiente familiar e a incorporação das normas culturais são processos mediados que fundamentam a construção do conhecimento e da identidade.

Vigotski (2007a) descreve um fenômeno conhecido como internalização ou apropriação, um processo pelo qual a criança gradualmente absorve e faz próprio um determinado conceito. Esta internalização não é usualmente alcançada na primeira tentativa; ao

contrário, exige repetidas experiências de mediação até que a criança consiga integrar completamente o conceito em seu repertório cognitivo e comportamental. Para o autor, a internalização é um processo dinâmico e interativo, pois a criança interage com o ambiente e os indivíduos ao seu redor, recebendo estímulos, interpretando-os e gradualmente incorporando-os em sua estrutura de entendimento. Durante este processo, as ações, as palavras e os comportamentos observados no mundo externo são transformados em estruturas internas de pensamento e compreensão.

Este mecanismo de internalização enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. As interações com pais, professores e colegas proporcionam oportunidades para a criança experimentar, errar e, por fim, assimilar conceitos e habilidades. Cada tentativa de compreensão e cada interação são passos fundamentais na construção do conhecimento.

Cabe destacar ainda que, a internalização não é um processo passivo; requer a participação ativa da criança. Ela não apenas recebe informações do ambiente, mas também as processa, as experimenta e, por meio de sua atividade cognitiva e física, as transforma em conhecimento interno. Este processo é essencial para o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas, como linguagem, pensamento crítico e resolução de problemas.

A internalização, conforme concebida por Vigotski (2007b), é um processo significativo para o desenvolvimento cognitivo, exigindo interações sociais e envolvimento ativo da criança para que a aprendizagem seja efetivamente apropriada e se torne parte integral de seu conhecimento e comportamento.

Nesse processo, o sujeito gradativamente se apropria da cultura na qual está imerso, por meio das mediações efetuadas através de signos, de outras pessoas e de instrumentos variados (Vigotski, 2007a, 2012,). Smolka e Góes contribuem significativamente para essa discussão, destacando aspectos fundamentais na formação do sujeito. As autoras elucidam que, durante o processo de internalização, vamos nos constituindo como sujeitos, e embora essa formação seja fortemente influenciada pelas interações com os outros, a maneira como cada pessoa se apropria da cultura ensinada é única e individual.

Portanto, a internalização cultural é um processo complexo. As experiências, as interações e as mediações que um indivíduo vivencia são filtradas através de sua percepção pessoal, experiências de vida e contexto individual. Isso resulta em uma apropriação da cultura que é singular para cada pessoa. Em outras palavras, embora todos estejamos imersos em uma cultura compartilhada, a maneira como interpretamos, compreendemos e integramos essa cultura em nossas vidas é profundamente pessoal.

O que dizemos no parágrafo anterior sobre a apropriação da cultura, encontra eco nas palavras de Vigotski (1998, p. 74) quando diz:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no plano social, depois no plano psicológico; primeiro, entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica. Isso aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas superiores originam-se nas relações reais entre os indivíduos.

Complementando essa ideia, Smolka e Góes (1993, p.52) destacam:

O processo de internalização é essencialmente relacional e situado. Ele ocorre em um espaço de interação no qual os sujeitos constroem significados compartilhados, que posteriormente são apropriados de maneira singular. Essa singularidade reflete tanto os aspectos culturais do contexto quanto as particularidades individuais dos sujeitos envolvidos.

Em assim sendo, à medida que a criança é inserida em um ambiente cultural específico, ela começa a internalizar ativamente padrões de comportamento que são parte da experiência humana acumulada. Essa internalização ocorre através da interação da criança com os membros de seu grupo social e da sua participação em práticas sociais que foram historicamente estabelecidas (Rego, 2014). Entretanto, Vigotski (2009) não concebe a cultura como uma entidade estática à qual o indivíduo simplesmente se adapta. Ao contrário, ele a vê como uma espécie de “arena de negociações”, onde os membros da sociedade estão constantemente engajados na recriação e na reinterpretação de informações, em conceitos e significados (Oliveira, 1993, p. 38).

Portanto, a cultura não é apenas um conjunto de práticas e costumes preexistentes que são passivamente aceitos e adotados pelas novas gerações. Em vez disso, a cultura é um organismo vivo, em constante evolução, moldado tanto pelas tradições passadas quanto pelas interpretações e contribuições atuais de seus membros. Assim, o processo de desenvolvimento cultural é dialético, envolvendo tanto internalização de práticas existentes quanto a adaptação e inovação dessas práticas.

A resolução colaborativa de desafios no contexto da sobrevivência coletiva, alicerçada no trabalho conjunto, impulsionou a necessidade de métodos comunicativos eficientes, propiciando um processo evolutivo que culminou na formação da cultura humana. Engels (1999, p. 12) salienta que a interação entre o trabalho e a fala articulada foi fundamental na transição do cérebro primitivo para o cérebro humano. Conforme Duarte (2000), em uma ótica



marxista, a linguagem é intrinsecamente ligada à prática social, emergindo e se desenvolvendo dentro desse contexto.

Vigotski, ao aplicar metodologias experimentais, converteu as teorias filosóficas de Marx e Engels em hipóteses empíricas concretas, evidenciando que, embora fatores biológicos influenciem o ser humano, sua essência é predominantemente social, sendo moldada por interações conscientes com o ambiente. Rivière (1985) ressalta que a formação do indivíduo é fruto de uma interação dinâmica e complexa com o meio, não um processo isolado ou passivo.

Neste contexto, Vigotski (2000, p. 33) enfatiza que o ser humano deve ser compreendido como uma “personalidade social”, configurada por um conjunto de relações sociais que se manifestam no indivíduo, incluindo funções psicológicas formadas pela estrutura social.

Nesta abordagem, a educação vai além da mera avaliação do estágio atual de desenvolvimento mental da criança, enfocando primordialmente no potencial latente de desenvolvimento. Assim como o trabalho foi um fator chave na concepção marxista para a evolução do ser humano em um sujeito histórico, capaz de criar e estar intrinsecamente ligado à sua própria história, as relações de produção, em sua dialética, propõem uma sucessão de modos de produção caracterizada pela oposição entre diferentes atores sociais. Este princípio marxista é fundamental para entender as teorias psicológicas dentro do contexto histórico-cultural, que sugerem meios para superar as contradições inerentes ao sistema capitalista, incluindo a alienação em suas diversas manifestações.

O desenvolvimento é profundamente influenciado pela interação dos indivíduos entre si e com o ambiente em que vivem, particularmente no contexto econômico e sociocultural. Um ambiente que oferece um universo simbólico limitado restringe significativamente as oportunidades para o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores de um sujeito. Em outras palavras, o contexto sociocultural no qual uma pessoa está imersa desempenha um papel decisivo em formar suas capacidades cognitivas e psicológicas.

Sob a mesma perspectiva, a educação, particularmente o processo de alfabetização, assume um papel central na ampliação do universo simbólico dos estudantes. Nesse contexto, o processo educativo é concebido não apenas como um mecanismo de compartilhamento de conhecimentos, mas como um instrumento importante para o enriquecimento do ambiente cultural e simbólico dos alunos. Essa abordagem exige a oferta de experiências de aprendizagem diversificadas e culturalmente significativas, viabilizando aos estudantes explorar, interagir e dialogar com uma ampla gama de perspectivas e ideias.

Assim, o conceito de mediação, conforme delineado na perspectiva vigotskiana, revelou-se uma ferramenta teórica essencial para a análise das entrevistas narrativas conduzidas nesta pesquisa. Essa concepção possibilitou não apenas uma compreensão mais aprofundada das interações entre sujeito e cultura, mas também lançou luz sobre o processo de constituição da professora alfabetizadora participante da investigação. Por meio dessa lente teórica, foi possível explorar as dinâmicas de desenvolvimento que emergem no diálogo entre o contexto sociocultural e a prática docente, reafirmando a centralidade da mediação simbólica e cultural no campo da alfabetização.

#### **1.1.4 O papel dos signos e instrumentos na construção de processos mediadores**

Baseando-se nos princípios da abordagem dialético-materialista, conforme proposto por Marx e Engels (2010b, p.94), que afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, Vigotski (2012) desenvolve uma análise profunda das funções psíquicas superiores no ser humano. Essa perspectiva é reforçada pela ideia de Engels sobre a interação dialética entre o ser humano e a natureza, em que a transformação da natureza pelo homem resulta também em uma transformação de si mesmo. Além disso, a concepção marxista de que mudanças na sociedade e na vida material induzem alterações na natureza humana é capital para essa análise.

Vigotski (2012), então, pontua que as funções psíquicas superiores do ser humano, aquelas que são distintivamente humanas, emergem da interação e da fusão entre o uso de instrumentos materiais e o emprego de signos. Esta abordagem reconhece tanto os instrumentos materiais quanto os signos como formas de atividades mediadas. O primeiro se direciona à modificação do mundo externo, enquanto o segundo tem uma orientação interna, voltada para o indivíduo. Vigotski (2012) destaca a importância vital da cultura e das relações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência.

Sob este prisma, é fundamental explorar nesta subseção como essa interação entre o homem e seu ambiente, mediada por instrumentos e signos, não apenas molda as funções cognitivas, mas também influencia o desenvolvimento emocional e social. A cultura, desse modo, não é apenas um conjunto de práticas e concepções, mas um elemento dinâmico que forma a base para o desenvolvimento cognitivo e a constituição do sujeito e, de forma específica

nesta pesquisa, sobre a constituição da professora alfabetizadora que trabalha na rede de ensino pública municipal.

Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (1998, 2009) examina a conexão entre signo e instrumento, enfatizando o papel mediador que ambos desempenham. Ele explica que essa função de mediação é uma característica fundamental que une signos e instrumentos, permitindo que sejam agrupados na mesma categoria do ponto de vista psicológico. Vigotski, em seu trabalho, faz uma distinção categórica entre signos e instrumentos, enfatizando a forma única como cada um influencia o comportamento humano, argumentando que a principal diferença reside na direção da influência que cada um exerce.

Instrumentos são ferramentas projetadas para agir sobre o mundo externo. Eles são utilizados para mediar a interação do ser humano com seu ambiente, facilitando o controle e a transformação do mundo físico. Essencialmente, os instrumentos são extensões das condições humanas na manipulação e na alteração do ambiente, refletindo uma orientação externa em sua aplicação.

Assim, os instrumentos e os signos como mediadores em processos psicológicos e interações humanas, apesar de compartilharem a característica da mediação, são fundamentalmente distintos em suas funções e aplicações. Conforme elucidado por Oliveira (1993), há uma analogia entre esses dois tipos de mediadores, no entanto, suas características intrínsecas diferem significativamente, o que justifica uma análise e tratamento distintos no contexto científico.

Padilha (2014, p. 98-99) destaca que a mediação é importante na relação desses dois conceitos, considerando que:

Historicamente, dois elementos de igual valor incidem decisivamente na transformação da espécie humana: a invenção e o uso de instrumentos técnicos e dos signos, principalmente a linguagem. O instrumento técnico que se expressa na forma material intervém no modo pelo qual o homem opera sobre a natureza, ou seja, o trabalho, e o signo é o meio pelo qual o homem opera sobre si próprio. As formas culturais de comportamento ocorrem com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, com o entrecruzamento do uso de instrumentos e de signos, ocasionando o surgimento do comportamento mediado: eis um conceito central da perspectiva histórico-cultural.

Os instrumentos, na sua gênese, são empregados pelos sujeitos para interagir e modificar o ambiente externo. Eles são meios pelos quais os seres humanos exercem influência sobre objetos físicos, permitindo a manipulação, a alteração e a transformação do mundo material. Esta relação com o mundo exterior é marcada por uma ação recíproca entre o sujeito e o objeto, em que o instrumento serve como um intermediário nesse processo de interação.

Na mesma linha reflexiva, na visão de Oliveira (1993), os instrumentos são elementos fundamentais que se interpõem entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, expandindo as capacidades humanas para a transformação do ambiente natural. Esta perspectiva é ampliada por Rego (2014) que salienta o papel dos instrumentos como agentes de mudança no mundo externo, facilitando a interação e a intervenção do homem na natureza. Por exemplo, o uso de uma flecha na caça aumenta o alcance para capturar um animal distante ou a utilização de um objeto cortante torna o corte de uma árvore mais eficiente do que usando apenas as mãos.

Essa noção é exemplificada na teoria histórico-cultural de Vigotski (2007a, 2013), em que o machado é destacado como um instrumento criado pelo homem para cortar madeira de forma mais eficaz do que com as próprias mãos. Este exemplo clássico ilustra como os instrumentos, concebidos e empregados pelo homem, servem para superar as limitações biológicas e aumentar a eficiência na realização de tarefas.

Ainda sob o mesmo ponto de vista, Oliveira (2016) caracteriza os instrumentos – também referidos como ferramentas – como elementos organizados externamente ao indivíduo, mas criados pelo próprio indivíduo, com o propósito de modificar objetos. Esta modificação visa transformar e mediar a atividade do sujeito com o objeto, possibilitando-lhe superar as barreiras biológicas. Em outras palavras, os instrumentos são extensões das capacidades humanas, concebidos para ampliar o escopo de ação do homem sobre o mundo natural e físico.

Essa perspectiva ressalta a importância dos instrumentos na evolução humana e na civilização. A criação e o uso de ferramentas são marcos distintivos do desenvolvimento humano, refletindo uma interação complexa entre cognição, habilidade manual e compreensão do ambiente. Os instrumentos não apenas facilitam a realização de tarefas físicas, mas também representam uma dimensão importante do desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano, demonstrando uma relação intrínseca entre tecnologia, sociedade e evolução humana.

Por outro lado, os signos desempenham um papel primordial na regulação do comportamento e na organização do pensamento, tanto do sujeito quanto dos outros ao seu redor. O uso de signos, como a linguagem, é central para a mediação de processos internos. Eles atuam no domínio da cognição e da comunicação, influenciando a maneira como os indivíduos percebem, interpretam e respondem a diferentes situações. Os signos são, portanto, instrumentos de mediação interna que facilitam a autorregulação, a interação social e a construção de significados.

Esta distinção entre instrumentos e signos é corroborada por diversos estudos e teorias no campo da psicologia e da educação, como as obras de Pino (2005), Vigotski (2007a, 2010, 2013) e Rego (2014). Estes autores reforçam que compreender esses mediadores é fundamental

para entender a complexidade do desenvolvimento humano, a aprendizagem e as interações sociais. Enquanto os instrumentos estão mais relacionados com a ação e modificação do mundo físico, os signos estão intrinsecamente ligados ao domínio psicológico, refletindo e moldando o pensamento e o comportamento humano.

A capacidade humana de utilizar instrumentos é um traço distintivo que nos separa de outras espécies animais. Esta capacidade única não se limita apenas à criação de ferramentas para atender às necessidades e aos objetivos específicos; ela também inclui a faculdade de conservar esses instrumentos para uso futuro e de transmitir o conhecimento sobre sua função e operação para outros membros do grupo social. Conforme indicado por Oliveira (1993), Vigotski (2007a) e Rego (2014), os seres humanos não só mantêm e compartilham essas ferramentas, mas também são capazes de aprimorar aquelas já existentes e inovar, criando novos.

Essas possibilidades refletem uma profunda interação entre tecnologia, cultura e aprendizado social. Os instrumentos criados pelo homem facilitam muito e medeiam suas ações, viabilizando uma interação mais eficiente com o mundo. Ao longo da história, essas ferramentas têm evoluído de itens simples para complexas tecnologias presentes significativamente em nossa vida cotidiana. Na contemporaneidade, há uma variedade de instrumentos avançados, como computadores, smartphones, iPads e tablets, que não apenas facilitam as tarefas diárias, mas também transformam nossa maneira de comunicar, trabalhar e aprender.

No ambiente educacional, os instrumentos assumem diversas formas, desde livros didáticos e lousas até tecnologias assistivas e projetores. Cada um desses elementos é essencial na mediação do processo de aprendizagem, demonstrando a importância dos instrumentos na transmissão e na aquisição de conhecimento.

Friedrich (2012) expande essa discussão, ancorada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, ao introduzir o conceito de “instrumentos psicológicos”. Esta noção abrange as ferramentas mentais e simbólicas que os seres humanos utilizam para processar informações, resolver problemas e interagir com os outros. Tais instrumentos incluem a linguagem, sistemas de escrita, mapas conceituais, entre outros. Eles favorecem o desenvolvimento cognitivo e social, proporcionando meios pelos quais os indivíduos organizam o pensamento, comunicam-se e compreendem o mundo ao seu redor.

Como exemplifica Vigotski (2012, p. 113-114, grifos do autor):

A uma criança de dois anos e meio damos a tarefa de levantar a mão direita, quando lhe mostramos um lápis e a de levantar a mão esquerda quando se

tratar de um relógio. Em uma primeira série de tentativas, o pesquisador faz a criança apenas repetir a tarefa durante muito tempo e ela não chega a memorizar o vínculo entre a mão direita e o lápis, e entre a mão esquerda e o relógio; em uma segunda série são introduzidos determinados “instrumentos”. Perto da mão direita da criança, o pesquisador põe uma folha de papel que a criança pode relacionar com o lápis, e perto da mão esquerda, ela encontra um termômetro que faz com que ela se lembre do relógio. Depois da introdução desses “instrumentos”, a maioria das tentativas se desenvolve sem erro, pois a criança se refere aos “instrumentos” que facilitam a memorização demandada.

Portanto, a discussão sobre instrumentos, tanto físicos quanto psicológicos, é vital para entender a natureza da aprendizagem humana e do desenvolvimento cognitivo. Estudar esses instrumentos revela como a cultura e a tecnologia influenciam a maneira como pensamos, aprendemos e nos relacionamos com o ambiente e uns com os outros, reforçando a interdependência entre o desenvolvimento individual e o contexto sociocultural. Ela enfatiza a necessidade de abordagens que considerem tanto as influências externas (como as ferramentas e o ambiente) quanto as internas (como a linguagem e os processos cognitivos) na formação do ser humano.

Lev Vigotski (1998) aprofunda a compreensão da interação entre signo e instrumento, elementos centrais na psicologia, argumentando que tanto os signos quanto os instrumentos atuam como mediadores no processo cognitivo, uma ideia que forma a base de sua teoria psicológica. O autor ainda destaca que, embora signos e instrumentos possam parecer distintos à primeira vista – um relacionado à comunicação simbólica e o outro a ferramentas físicas –, ambos compartilham a essencial função mediadora. Esta função é determinante para facilitar a interação entre o sujeito e seu ambiente.

Vigotski (2007a) reitera como os signos, particularmente a linguagem, medeiam os processos mentais, facilitando o pensamento abstrato e a resolução de problemas. Por outro lado, os instrumentos – como ferramentas e tecnologias – medeiam a interação do ser humano com o mundo físico, ampliando suas capacidades práticas e modificando seu ambiente. Essa mediação não é apenas um processo externo. Ela transforma internamente o modo como pensamos e percebemos o mundo. Sendo assim, o autor concebe a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento peremptório de pensamento e mediação intelectual. Portanto, a apropriação e o uso da linguagem estão intimamente ligados à capacidade de pensar de forma complexa e abstrata, demonstrando como os aspectos culturais e sociais são intrínsecos ao desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, o autor oferece uma perspectiva subversiva sobre a educação, enfatizando a importância da aprendizagem colaborativa e do papel do outro como facilitador, na construção de conhecimento enfatizando a importância crítica da intersubjetividade e da capacidade de adaptação do cérebro, conhecida como plasticidade neuronal, fornecendo uma abordagem inovadora para compreender o desenvolvimento humano. Destarte, Vigotski elabora uma teoria original sobre a psique, centrando-se no papel fundamental das interações socioculturais como base para o desenvolvimento e a humanização do indivíduo.

Assim sendo, um dos principais focos de seus estudos e pesquisas, como pensador originário da Bielorrússia, era entender como as funções psicológicas superiores se formam. Ele explorou este processo através dos conceitos de internalização de ações e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Retomando, os construtos teóricos elaborados por Vigotski sugerem que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo são processos intrinsecamente sociais. As interações sociais exercem um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Assim, o contexto social e cultural em que uma pessoa está imersa influencia diretamente sua capacidade de aprender, adaptar e inovar.

Para ampliar essa discussão, pontuamos como a internalização de ações envolve a transformação de atividades externas, compartilhadas e sociais em processos internos, individuais e mentais. Este conceito revela que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo ocorrem inicialmente no domínio social e são gradualmente internalizados pelo indivíduo. Assim, as relações sociais e as interações culturais são vistas não apenas como contextos para o desenvolvimento, mas como agentes ativos e essenciais nesse processo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui um dos conceitos estruturantes da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, referindo-se ao intervalo entre as ações que um indivíduo consegue realizar de forma autônoma e aquelas que somente pode alcançar com o suporte de um mediador mais experiente, seja ele um professor ou um colega. Essa zona não se limita a medir o conhecimento atual do sujeito, mas representa seu potencial de desenvolvimento, evidenciando o papel determinante da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Conforme Vigotski (2009, 2012), as atividades situadas na ZDP são as que melhor promovem o avanço cognitivo, pois oferecem desafios que mobilizam a internalização de conceitos e potencialidades, com suporte adequado, conduzindo o sujeito a níveis mais complexos de desempenho.

Em suma, compreender o papel dos signos e dos instrumentos na construção de processos mediadores permite uma análise abrangente das interações entre os sujeitos e o

mundo ao seu redor, mediadas por elementos culturais e sociais. A teoria histórico-cultural de Vigotski evidencia que essas mediações não apenas facilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas também incidem na maneira como os sujeitos constroem significados e se inserem em seus contextos socioculturais. A interação entre signos, instrumentos e sujeitos não ocorre de forma isolada; ao contrário, reflete a complexidade da relação entre o desenvolvimento humano e o ambiente social. Assim, os conceitos de mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal oferecem uma base sólida para repensar práticas educacionais e processos de aprendizagem, reafirmando a necessidade de um olhar atento às influências socioculturais e às interações pedagógicas como agentes transformadores na formação integral do homem.

### **1.1.5 Vivência na perspectiva de Vigotski: unidade de consciência e subjetivação**

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vigotski, 2010, p. 686)

Em seu texto de 1935, *A Questão do Meio em Pedologia*, Vigotski (2010) destaca o conceito de vivência como uma fusão entre personalidade e ambiente. Neste estudo, ele define vivência como uma unidade que atrela personalidade e meio, concebida como uma construção interna da pessoa em resposta a momentos específicos da realidade. Vigotski (2010, p. 686) entende a vivência como algo que se origina no contexto social e tem um caráter situacional, mas que se realiza e se concretiza no âmbito individual. O teórico também explica a vivência em outras obras como um mecanismo para resolver conflitos que contribuem para o desenvolvimento da personalidade.

Quando se fala em vivência, a palavra russa escolhida por ele em sua obra inicial é “perejivânie”. Este termo é composto pelo prefixo pere- que significa “através de” e pelo verbo -jit que se traduz como “viver”. Assim, no sentido etimológico, “perejivânie” denota



“viver através de”, referindo-se à vivência prática, quer seja ela factual ou fictícia, conforme indicado por Pino (2000).

Todavia, neste estudo, escolheu-se adotar a noção de “vivência”, que corresponde à “pereživánie” do russo, uma ideia recorrente nas edições espanholas das *Obras Escolhidas* obras de referência e que se origina do verbo “jivat”, traduzido como “viver”. Este termo é evocado para expressar uma experiência de vida profundamente intensa e emocionalmente carregada. A vivência é vista como um elemento-chave para desvendar a complexidade do desenvolvimento humano, influenciando diretamente nas dinâmicas que formam as qualidades individuais. Ela é, assim, o elemento central na investigação da personalidade e da interação social. Reflete não apenas a existência ativa e perceptiva do indivíduo desde o nascimento, mas também a sua contínua interação interpretativa, existencial e individual com o meio social. Ao se concentrar no conceito de vivência, obtém-se uma visão mais abrangente da natureza humana e de seu desenvolvimento, sublinhando a importância das memórias e da autoimagem no processo de interação com o mundo.

É importante reconhecer que “vivência” e “experiência” são conceitos distintos na obra de Vigotski. Toassa (2011) enfatiza que as vivências transcendem a mera cognição, pois englobam emoções, sensações e percepções que submergem o indivíduo no seu ambiente. Uma vivência, portanto, jamais é neutra emocionalmente e sempre ressoa com o sujeito. Em contrapartida, experiências podem não deixar um impacto substancial, atuando somente como memórias efêmeras. Enquanto a vida de um indivíduo é repleta de experiências diversas, somente algumas se elevam ao nível de vivências, que são marcadas por um significado emocional profundo, conforme Marques e Carvalho elucidam (2014).

Vigotski (2007a) emprega conceitos do teatro para ilustrar a mente humana e seu desenvolvimento histórico e cultural, utilizando termos como conflito, cenas, planos e tragédia. Conforme Vigotski (2007a), as funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, manifestam-se duas vezes na vida da criança: primeiro no plano social, entre pessoas, e depois no plano psicológico, no interior da criança. Ele destaca que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas a partir de relações sociais, especialmente aquelas marcadas por conflitos, assemelhando-se ao teatro.

No teatro ocidental tradicional, que influenciou o pensamento de Vigotski, o conflito é um elemento central. De maneira semelhante, na teoria de Vigotski, os conflitos devem ser resolvidos, mas, para isso, é necessário expor, dramatizar, sentir e comunicar os choques intrapessoais e/ou interpessoais, isto é, vivenciá-los. Assim, Vigotski sugere que a vivência de conflitos, tanto no teatro quanto na vida real, é fundamental para desenvolver e reestruturar a

personalidade e as funções psíquicas superiores, conferindo um caráter trágico à existência humana.

Na abordagem teórico-metodológica de Vigotski, o conceito de vivência é central para examinar a relação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente no contexto do desenvolvimento humano. Suas contribuições, fundamentais para o estudo de indivíduos, forneceram diretrizes metodológicas essenciais para esta pesquisa, facilitando a análise da formação de conceitos pelo autor.

Ao vivenciar um momento de *pereživânie* (vivência), experimentamos uma mudança profunda. Nada permanece como antes; nossa perspectiva e atitude em relação à experiência transformam-se significativamente. Nós formamos uma nova relação com o objeto ou situação que nos impactou dentro de um contexto social. Essa transformação é o que Vigotski entende como *pereživânie* (vivência), a qual ele considera como a manifestação mais clara da interação entre afeto e intelecto. Esta união é essencial para entender como cada indivíduo interage com o mundo, e como esse mundo é internalizado e subjetivado por meio da criação de afetos e significados.

Em outras palavras, a experiência de *pereživânie* (vivência) possibilita compreender o processo pelo qual as experiências externas são absorvidas e transformadas em parte integrante da psique individual. Por meio deste processo, as pessoas não apenas respondem às situações vividas, mas também as reinterpretam e integram, dando-lhes sentido e significado pessoal. Esta experiência não é apenas uma reação emocional; é uma reconstrução ativa e dinâmica da experiência no âmbito pessoal.

Assim, na evolução do estudo de Vigotski, o conceito de “vivência” passou por transformações significativas, embora tenha mantido várias das qualidades fundamentais inicialmente estabelecidas em sua análise da obra *Hamlet*. Toassa e Souza (2010) apontam que, nas obras posteriores de Vigotski, as vivências transcendem a sua associação anterior exclusiva com o irracional no psiquismo, além de perderem a característica de serem apenas intensamente emocionais. Nessa época, Vigotski passa a reconhecer que o pensamento não ocorre isoladamente das emoções, mas está intrinsecamente ligado a elas. Essa evolução culmina na formulação vigotskiana da “consciência como um sistema psicológico abrangente, que vai além das meras operações racionais, elegendo as vivências como a unidade central de sua análise sistêmica” (Toassa; Souza, 2010 p. 763.). Segundo as autoras, esse sistema engloba elementos tanto irracionais, como afetos e sensações, quanto racionais, como o pensamento e o raciocínio aplicados à resolução de problemas.

A análise de Toassa e Souza (2010) sobre o uso do conceito de *pereživânie* na obra de Vigotski revela a natureza intencional e significativa desta escolha terminológica. *Pereživânie*, um termo comum no idioma russo e nos debates críticos literários dos anos 1910 e 1920, permeia o trabalho intelectual de Vigotski, adquirindo nuances específicas através de um diálogo com outros pensadores, especialmente da Rússia e Alemanha.

Lev Vigotski, em seus primeiros escritos entre 1915 e 1916, desenvolveu reflexões teóricas que viriam a fundamentar as bases de sua abordagem histórico-cultural. Durante esse período, destacou-se sua análise crítica da tragédia *Hamlet*, de Shakespeare, posteriormente incluída em sua obra *Psicologia da Arte* (1999). Nesse estudo, Vigotski introduz o conceito de "vivência", referindo-se a um processo psicológico complexo que ocorre na interação direta do sujeito com o objeto, neste caso, a obra de arte. Para ele, a vivência não é uma mera interpretação ou reação emocional; é um fenômeno integrado que envolve múltiplos aspectos da psique, representando uma forma profunda de relação com a obra de arte. Essa interação está intimamente ligada às emoções evocadas no leitor ou espectador, evidenciando a riqueza e a profundidade do vínculo entre a experiência estética e o desenvolvimento psicológico.

O autor argumenta que a condição humana, caracterizada pelo trânsito de um mundo desconhecido para um conhecido, coloca o indivíduo na intersecção de duas realidades distintas, tornando imperativo analisar as vivências associadas. Para Vigotski (1999), essa tragédia detém uma significação inseparável, em que cada evento na vida do indivíduo carrega um sentido, muitas vezes latente e não explicitado, assemelhando-se a um drama silencioso. Este silêncio, conforme Vigotski articula, representa os aspectos não narrados, mas é indispensável para a compreensão plena do fenômeno e sua representação. Ele conclui que o acesso ao mundo misterioso é alcançado através da sensação e da experiência vivencial.

Sobre o mesmo tema, Vigotski (1999) ressalta que tal vivência não é uma experiência comum, mas uma forma de interação com o texto que permite ao leitor ser totalmente envolvido e transformado pela profundidade e complexidade da obra de arte. Toassa e Souza (2010) explicam que, na análise de *Hamlet*, Vigotski usa o termo *pereživânie* de uma forma quase idêntica ao seu uso culto tradicional, denotando um estado mental excepcional provocado por impressões e sentimentos fortes, em que emoção e vivência se fundem, contrapondo-se ao intelecto. Segundo as autoras, para Vigotski, vivenciar, é imergir em uma realidade impactante, absorvida pelo sujeito sem preconceitos. Ele concebe a vivência como uma relação direta, imediata e não reflexiva entre crítico e obra e entre crítico e leitor.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Marques e Carvalho (2014, p. 45) ressaltam que, na obra de Vigotski, a vivência é a unidade central da consciência, essencial para entender

as interações individuais com o mundo e a subjetivação dessas experiências. A vivência, portanto, varia significativamente entre as pessoas, mesmo quando elas estão inseridas no mesmo ambiente. Cada indivíduo atribui seus próprios significados e emoções às experiências vividas.

Neste estudo, ao estabelecer um diálogo entre o conceito de vivência, conforme articulado por Vigotski, e as narrativas fornecidas pelas professoras parceiras da pesquisa, chegamos a uma compreensão mais aprofundada de como as experiências vivenciais destas docentes influenciam na utilização de metodologias pedagógicas na alfabetização. Segundo Vigotski (1999), as vivências individuais constituem um aspecto importante no desenvolvimento cognitivo e profissional, sugerindo que as interações e as experiências prévias formam significativamente as práticas docentes.

Ou seja, concordamos com Marques e Carvalho (2014), quando discutem sobre a definição de sentidos e significações, como construções subjetivas que emergem de condições objetivas da vida dos indivíduos e estão intrinsecamente conectados às suas experiências. Essas experiências, devido ao forte componente afetivo e emocional que as caracteriza, exercem uma influência profunda na formação dos sujeitos. Dessa forma, sentidos e significados são fundamentais para nos aproximarmos da subjetividade gerada nos contextos vivenciais das pessoas, permitindo compreender a relação entre as vivências sociais, como produções humanas e culturais, e as emoções que se articulam ao sentir (Marques; Carvalho, 2014).

Este fenômeno é evidenciado pela variação nos estilos de ensino e nas interações pedagógicas com os alunos, os quais são reflexos diretos da diversidade nas trajetórias de vida e formações acadêmicas das professoras. Por exemplo, docentes que foram imersas em paradigmas educacionais tradicionalistas durante sua formação tendem a adotar abordagens didáticas mais conservadoras. Em contraste, aquelas expostas a metodologias inovadoras ou influenciadas pelo construtivismo tendem a implementar estratégias pedagógicas mais centradas no aluno e na construção ativa do conhecimento.

Em sendo assim, salientamos a importância de considerar as vivências pessoais e profissionais dos professores no contexto da formação docente. Reconhecer e compreender a diversidade de experiências vivenciais pode ser fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, as quais respeitam e valorizam a individualidade docente e sua influência no processo educativo. Ademais, este estudo pode contribuir para o campo da pedagogia, ao destacar como as experiências vivenciais dos professores constituem suas percepções e abordagens no processo de alfabetização, oferecendo

contribuições valiosas para a formação e o desenvolvimento profissional continuado dos professores.

Portanto, o conceito de vivência elaborado por Vigotski, quando em conexão aos discursos das professoras parceiras da pesquisa, nos levou a depreender que as vivências das professoras alfabetizadoras tiveram um papel importante para compreendermos como elas interpretam e implementam métodos pedagógicos. Diferentes vivências podem levar a diferentes abordagens no ensino da alfabetização, refletindo a diversidade de métodos de ensino e interações com os alunos e sua constituição docente.

### **1.1.6 O conceito de sujeito e subjetividade na perspectiva de Vigotski**

A noção de consciência e a noção da relação constitutiva Eu-Outro são dois conceitos basilares na obra de Vigotski. Tais noções encontram-se, ininterruptamente, presentes desde os estágios iniciais de sua incursão na Psicologia até a sua abrupta interrupção resultante de sua prematura morte. Apesar de abarcarem uma década específica (1924 a 1934) do desenvolvimento teórico de Vigotski, esses conceitos manifestam-se suscetíveis a modificações em suas significações.

No presente estudo, a relevância desses conceitos está nas reflexões sobre a constituição do sujeito e da subjetividade. As etapas de superação envolvidas nesse processo são fundamentais para compreender como as professoras participantes da pesquisa se constituem como alfabetizadoras.

Em *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos*, Vigotski (1996) delineia a concepção de consciência como uma intrincada interseção de sistemas reflexos. Essa perspectiva reflete a abordagem da reflexologia, que se baseia na teoria dos reflexos condicionados e na compreensão da consciência como um fenômeno complexo, sugerindo que Vigotski reconhece a consciência como um fenômeno multifacetado, resultante da interação dinâmica de diversos sistemas reflexos. Esse conceito está alinhado com abordagens psicológicas que buscam compreender a mente humana em termos de processos reflexivos.

Na mesma perspectiva, para Vigotski (2007b, 2009), a consciência é central para compreender as operações mentais superiores e o desenvolvimento humano.

Todavia, a consciência não pode ser reduzida a processos simples. A consciência não é apenas uma entidade individual e isolada. Ela é moldada e formada pela interação constante com o meio social. Ele argumenta que a consciência é triádica, compreendendo não apenas a

percepção de si mesmo, mas também a integração dos elementos afetivos e volitivos. Esta tríade, segundo Vigotski (2008a), Vigotski (2012) é fundamental para entender as operações mentais superiores, como a atenção voluntária, a memória deliberada e a resolução de problemas complexos. Ou seja, a concepção de consciência como um processo dialético, conforme elaborada por Vigotski, representa uma abordagem intrinsecamente vinculada à dinâmica interativa entre o sujeito e o meio social. Essa visão é central na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e destaca a consciência como um fenômeno em constante transformação, moldado pelas interações sociais, contextos culturais e históricos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Essa relação figura como uma estrutura que subsiste como suporte a um conjunto de reflexos. Contudo, a consciência não se confunde com o reflexo, de fato se torna um mecanismo de transmissão entre sistemas reflexos.

Vigotski, a partir de seus estudos, antecipou a gênese social da consciência, atribuindo à linguagem um papel fundamental na sua constituição. Ele enfatizava que os fenômenos subjetivos não possuem existência autônoma, encontrando-se inextricavelmente vinculados às dimensões espaço-temporais e às suas causas. Além disso, Vigotski defendia a unidade indissolúvel entre psique e comportamento.

Vigotski (2007b), como apresentado anteriormente neste capítulo, destaca a internalização como um processo fundamental no desenvolvimento da consciência. A linguagem, como ferramenta mediadora, é vital nesse processo. As interações verbais e simbólicas com os outros facilitam a internalização de conceitos, valores e formas de pensar presentes na cultura circundante. Dessa forma, a consciência não é um produto isolado do sujeito, mas sim, um resultado da cultura compartilhada.

## **1.2 Polifonia e Dialogismo: concepções de linguagem e sujeito em Bakhtin e Vigotski**

Esta seção apresenta uma análise sobre a articulação entre os conceitos de polifonia e dialogismo, elementos centrais nas perspectivas teóricas de Bakhtin. Pretendemos abordá-las de modo a complementar os construtos até agora abordados da teoria histórico-cultural. Ambos os autores, Bakhtin e Vigotski, estão ancorados em uma matriz dialética que compreende o sujeito como uma construção social resultante das interações mediadas pela linguagem. Por isso, o conceito de polifonia de Bakhtin nos interessa. Para o autor, polifonia pode ser entendida como a coexistência e o entrelaçamento de múltiplas vozes em um discurso, o que possibilita

evidenciar a multiplicidade e a dinâmica das relações sociais e ideológicas que constituem o campo da linguagem.

Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana, que concebe o diálogo como o princípio fundante da linguagem, ressalta que a interação verbal está intrinsecamente vinculada às condições históricas e sociais de produção dos enunciados. De forma complementar, Vigotski (2007c, 2012) propõe que os processos de significação e a mediação semiótica são determinantes na formação da consciência e na constituição do sujeito. Dessa forma, a linguagem é situada como um espaço de tensões e negociações discursivas, em que se materializam as contradições e as transformações das experiências humanas.

Assim, a polifonia emerge como uma ferramenta teórica para compreender a pluralidade de sentidos que permeiam os discursos e suas condições de produção. No contexto da educação e das ciências humanas, esses conceitos oferecem uma base epistemológica robusta para interpretar a construção do conhecimento como um processo social, dialético e histórico, profundamente marcado pela interação entre múltiplos discursos e vozes. Todavia, para uma apreensão mais aprofundada do dialogismo no pensamento bakhtiniano, torna-se indispensável a análise prévia do conceito de discurso, dado que ambos os constructos se encontram intrinsecamente interligados e fundamentam-se mutuamente na estrutura teórica do autor.

Bakhtin (2008, p. 2017) assim define discurso:

é a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins.

O autor revela uma distinção fundamental em sua abordagem teórica, ao diferenciar a compreensão da língua como objeto de estudo da linguística formal da visão do discurso como manifestação concreta e viva da linguagem. Para Bakhtin (2008), o discurso é o lugar onde a linguagem ganha vida por meio das interações humanas, destacando-se como um fenômeno essencialmente social e histórico, em contraste com a abordagem linguística tradicional, que isola aspectos específicos para fins de análise.

A crítica de Bakhtin (2003) à abstração feita pela linguística não nega sua necessidade, mas ressalta que essa abordagem deixa de fora os elementos mais significativos para compreender a linguagem em seu contexto funcional e vivencial, como a dialogicidade, a heterogeneidade e os valores ideológicos intrínsecos ao discurso. Esse posicionamento evidencia a centralidade que o autor confere aos aspectos situacionais e sociais do uso da língua,

concebendo-a como um processo dinâmico e em constante interação com os sujeitos e o mundo que os circunda.

Dessa maneira, Bakhtin (2008) redefine o discurso como a expressão concreta da língua como prática social, enfatizando que seu estudo deve considerar os contextos reais de produção, as relações dialógicas e os significados múltiplos que emergem da interação entre os indivíduos. Assim, o discurso é elevado à condição de objeto privilegiado para compreender não apenas a linguagem, mas também as complexas relações humanas que ela mediatiza.

Devido à sua morte prematura, Vigotski não chegou a discutir sobre a produção de sentidos nas relações dialógicas conforme apontam alguns estudiosos de sua obra, tais como Smolka, Oliveira e Pino (Moretto, 2013). E, é nesse sentido, que Bakhtin tem um espaço significativo de interlocução nesse trabalho.

### **1.2.1 A linguagem como princípio dialógico do humano**

Fundamentados na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético marxista, Vigotski e Bakhtin, a partir de seus estudos, propõem a ruptura da visão dual do homem. Acreditam que o desenvolvimento humano ocorra a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com o mundo exterior. Porém, o homem não é apenas o que resulta desta relação, é também um agente ativo no processo de criação deste ambiente. Essas relações não se dão de forma direta, são mediadas pelos signos no processo social, histórico e cultural.

Tanto Bakhtin quanto Vigotski concebem o sujeito a partir da perspectiva dialética e compreendem que o conhecimento é construído socialmente. Para ambos, é a língua que constitui o sujeito, sua consciência e é responsável por organizar o pensamento. Outro ponto de aproximação das perspectivas teóricas de Bakhtin e Vigotski, é quando relacionamos a linguagem à educação, educação como lugar do social. Freitas (2000a) destaca que a linguagem representa o mais relevante sistema de mediação do comportamento humano, sendo fundamental para a estruturação e o desenvolvimento das ações e interações sociais.. Ainda, segundo a mesma autora, Vigotski e Bakhtin construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade. Uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais (Freitas, 1994).

Bakhtin e Vigotski estabelecem com seus construtos um outro modo de pensar a ciência, privilegiando o ético, o estético e o afetivo, de forma que o homem só pode ser compreendido a partir de seus atos, como vemos nas palavras de Bakhtin (2008, p. 394), “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser jamais coincide consigo mesmo e por isso



é inesgotável em seu sentido e importância”. É com base nos pressupostos teórico-metodológicos, elaborados por Bakhtin (1997, 2010, 2012) e as convergências entre suas perspectivas e a elaborada por Vigotski, que ancoramos a presente pesquisa, tendo como fundamentais os conceitos de dialogismo, diálogo, linguagem, enunciado, alteridade e sujeito.

Nascido em 1895, em Oriol, Rússia, Mikhail Bakhtin é considerado como uma das personagens intelectuais mais importantes do século XX. Ao ultrapassar os limites da Rússia, esse pensador, como ele mesmo se definiu, estabeleceu no Ocidente a renovação nos estudos linguísticos e literários nos anos 1970, período em que as culturas ocidentais passaram a ter acesso a suas obras, por conta dos conflitos com o regime político vigente à época na União Soviética.

Influenciado pelo marxismo, interessou em estudar a forma como os seres humanos pensam e agem em condições concretas e objetivas da vida, sendo central em seus estudos as questões da língua, a qual é concebida por ele como meio articulador de ideologias e, ao mesmo tempo, capaz de distorcer a percepção do real. Bakhtin (1992), em seus estudos, privilegiou a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em condições sociais reais, em que são valorizados os elementos do ato de criação, sobretudo a relação com o mundo.

Bakhtin se interessou pelo estudo da língua, tendo-a como prática concreta realizada a partir da interação social, sendo fundamental pensar a palavra como produto de processos físicos, fisiológicos e psicológicos e que emerge das relações sociais.

O conceito de diálogo e a noção de que a língua é sempre um diálogo são a base do pensamento de Bakhtin, haja vista que a importância da língua seria o ato dialógico em seu evento concreto, real; e todo diálogo, seria histórico e socialmente marcado.

Teórico que parte dos estudos da linguagem, Bakhtin não elaborou propriamente uma teoria que tratasse do desenvolvimento humano, embora seus trabalhos ofereçam elementos capazes de subsidiar pesquisas nas diferentes ciências, como a Psicologia e a Educação.

Ainda que Vigotski e Bakhtin tenham partido de bases marxistas para elaborar seus trabalhos, ambos tinham formações diferentes e diferentes investigações, o que torna possível estabelecermos importante diálogo entre suas obras. Enquanto Vigotski privilegiou estudos com foco nos processos de desenvolvimento humano, Bakhtin observou a linguagem pela ótica da Linguística.

“A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal” (Bakhtin, 1997, p.405-406)

Não obstante, para Bakhtin/Volóchinov (2017), a interação verbal organiza-se a partir do caráter dialógico, e as relações de sentido são materializadas nas concepções ideológicas, isto

é, existem relações dialógicas entre os enunciados, pois todo enunciado carrega os que o precederam assim como os que o sucederam, ou seja, para Bakhtin/Volóchinov (2017), os enuncia Nesse processo dialógico, Bakhtin (2010) ressalta que a palavra atua como uma ponte entre os sujeitos da interação verbal. De um lado, ancora-se no emissor; de outro, estabelece conexão com o interlocutor. Dessa maneira, a palavra constitui um espaço compartilhado entre ambos, organizando e direcionando a atividade mental do indivíduo, além de conferir sentido à sua expressão e orientação discursiva.

Sendo assim, compreender a linguagem significa compreender, necessariamente, como se dá essa ponte, ou seja, a relação entre dois ou mais interlocutores, e que esta relação se modifica, dependendo do lugar social em que esses interlocutores se encontram. Bakhtin (2010, p. 34) afirma que

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal.

No entanto, esclarece o autor que:

[...] não basta colocar face a face dois homens sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (Bakhtin, 2010, p. 35)

Sob a ótica bakhtiniana, todo signo possui uma natureza ideológica, e a palavra, conforme argumenta Vigotski (1994, 2007a), representa o signo por excelência. Para Bakhtin (2010), a palavra apresenta uma dupla dimensão: é simultaneamente determinada por quem a enuncia e orientada para um interlocutor. Assim, ela não existe de forma isolada, mas se constitui no próprio processo de interação entre locutor e ouvinte, reafirmando seu caráter dialógico e sua centralidade na construção do sentido no discurso. E, nesse sentido, considerando que a interação verbal se constitui a realidade fundamental da língua, é que Bakhtin (2010) apresenta a noção de diálogo, tão importante nesse trabalho. Para o autor

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face,

mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2010, p. 127)

Se a concepção de linguagem bakhtiniana é dialógica e se o homem e a vida são marcados pelo princípio dialógico, logo “a vida é dialógica por natureza” (Barros, 2005, p. 28). Segundo Barros (2005), a concepção de dialogismo, nos escritos de Bakhtin, pode ser entendida de duas formas: o diálogo que se estabelece entre interlocutores e o diálogo que é estabelecido entre os discursos. De acordo com a autora, são quatro os aspectos que devem ser mencionados em relação à primeira forma de diálogo apontada: 1) a interação entre locutor e interlocutor é princípio fundador da linguagem; 2) a significação depende da relação entre os sujeitos; 3) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, uma vez que a relação social não apenas funda a linguagem, mas constrói os próprios sujeitos que a realiza; 4) Bakhtin considera como relação social, a relação do sujeito com seus interlocutores e a dos sujeitos com a sociedade.

Em relação à segunda compreensão de diálogo – entre os discursos –, Barros (2005, p. 33) aponta que tudo que é dito mantém relações com outros discursos, isto é, o dialogismo define qualquer texto, seja oral ou escrito, como “[...] um tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”.

Ao concebermos a linguagem como dialógica, notamos que, conforme acredita Bakhtin (2010), a língua não é ideologicamente neutra. Os discursos proferidos socialmente são complexos e multifacetados, embora, em muitas situações, como a dos jovens e adultos excluídos do contexto escolar, os discursos possam parecer monológicos. De acordo com Barros (2005, p. 33), para Bakhtin, “[...] a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir disso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições”.

Assim, de acordo com a autora, ao assumir essa concepção dialógica, estamos considerando também a polifonia para caracterizar um tipo de discurso em que o dialogismo se deixa vir, um tipo de discurso em que se percebem muitas vozes em oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Barros (2005, p. 34) explica ainda que

trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos por definição e constituição dialógicos.

Para Bakhtin/Volochínov (1992, p. 132), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra”.

Ainda para Bakhtin (1997, p.354), “a compreensão do todo do enunciado é sempre dialógica”, sendo necessário, para compreender um enunciado, estar em contato com o contexto de produção do enunciado.

### **1.2.2 A constituição do sujeito na perspectiva dialógica: convergências entre Bakhtin e Vigotski e implicações para a Educação**

As contribuições teóricas de Bakhtin e Vigotski, ancoradas no materialismo histórico-dialético, oferecem uma visão integrada e dialógica do desenvolvimento humano, destacando a centralidade da linguagem e da interação social na constituição do sujeito. Para Bakhtin (2010), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas o espaço privilegiado onde múltiplas vozes e ideologias se encontram, entrelaçam-se e se transformam, configurando um processo contínuo de diálogo. Afirma ele (2010, p.117) que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, enfatizando que a subjetividade do indivíduo é inexoravelmente construída pelas interações discursivas e sociais em que está inserido.

Complementarmente, Vigotski (2001) contribui para esse entendimento, ao apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve o intervalo entre o que um indivíduo é capaz de realizar de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de outros. Tal perspectiva evidencia a natureza relacional do aprendizado, destacando que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de maneira isolada, mas é mediado por interações sociais que possibilitam a apropriação de signos e ferramentas culturais. Vigotski (1994, 2007b, 2013) enfatiza que o nível de desenvolvimento em potencial tem maior relevância do que o nível já consolidado, pois é no espaço de interação e colaboração que ocorrem as aprendizagens mais significativas. Nesse contexto, o indivíduo, ao receber suporte adequado de um adulto ou de pares mais experientes, consegue avançar para níveis mais complexos de compreensão e desempenho, superando sua capacidade atual por meio do processo de mediação social.

A articulação dessas teorias apresenta uma abordagem dialética do sujeito, concebido como um agente ativo no processo de construção de sua própria consciência, enquanto simultaneamente moldado pelas condições históricas, sociais e culturais de seu contexto. Bakhtin (1997) reforça essa visão, ao propor a inconclusibilidade do sujeito, indicando que este

está em constante transformação e que sua constituição é continuamente recriada nas relações dialógicas. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante no contexto educacional, em que a linguagem é o principal meio de mediação, e a escola é o espaço de interação que deve promover a pluralidade de vozes e perspectivas.

Freitas (2005) ressalta que a alteridade, um conceito central em Bakhtin, desempenha um papel essencial no desenvolvimento do sujeito. É na interação com o outro, permeada pelo diálogo, que o indivíduo constrói sua subjetividade e se posiciona como agente ativo em sua realidade social. Assim, a prática pedagógica deve assumir um caráter colaborativo, transformando o aluno de um receptor passivo em um protagonista do processo de construção do conhecimento. Tal abordagem é corroborada por Barros (2005, p.33) que aponta que “a linguagem é, por constituição, dialógica, e os discursos mantêm relações entre si, expressando múltiplas vozes em interação”.

De igual modo, a dimensão ideológica da linguagem, como concebida por Bakhtin, é um elemento essencial na constituição do sujeito. A palavra, como signo ideológico, não é neutra: ela carrega as marcas das condições históricas e sociais de sua produção. Para Bakhtin (2010), a interação verbal não apenas reflete o mundo, mas também o constrói, sendo um instrumento fundamental para a organização do pensamento e a formação da consciência. Essa perspectiva dialoga com Vigotski, que entende a mediação semiótica como um processo que possibilita ao indivíduo apropriar-se de ferramentas culturais, ampliando suas capacidades cognitivas e simbólicas.

No campo da educação, as teorias de Bakhtin e Vigotski fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o diálogo como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. A interação verbal na sala de aula deve ser concebida como um espaço de cocriação de significados, em que professores e alunos compartilham experiências e constroem coletivamente conhecimentos que transcendam o conteúdo formal. Como observa Freitas (2015), a escola, como espaço social, deve reconhecer e valorizar a diversidade de vozes que compõem sua dinâmica, permitindo que cada indivíduo se expresse e se desenvolva plenamente.

Dessa forma, o diálogo, entendido como princípio estruturante da linguagem e da educação, constitui uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. É por meio da interação dialógica que o indivíduo não apenas compreende o mundo, mas também se posiciona nele, reinventando-se continuamente em um processo de transformação que abarca tanto o social quanto o individual. Portanto, a convergência teórica

entre Bakhtin e Vigotski revela-se fundamental para repensar a prática educacional em direção a uma abordagem mais inclusiva, colaborativa e emancipada.

E, diante desses pressupostos, passamos, no próximo capítulo, a discutir sobre como concebemos a alfabetização nesse trabalho. Antes, porém, traremos um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil e as políticas públicas que influenciaram diferentes concepções de alfabetização.

## **CAPÍTULO 2 - A TESSITURA DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PERCURSOS HISTÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Ao eleger o ambiente escolar como foco de investigação científica, torna-se imperativo, como destacado por Geraldi (2006), refletir acerca dos eventos e particularidades inerentes a este espaço social. Isso implica um exame das “redes de saberes e conhecimentos que se entrelaçam, emergindo de culturas diversas das dominantes, e que são construídas e permeadas, tal como os indivíduos atuantes, interagentes dessas culturas e de seus trajetos individuais” (Geraldi, 2006, p. 184). Em outras palavras, há uma complexa tessitura de conhecimentos cultivados pela cultura de cada indivíduo implicado no processo educativo, que se interconectam, conferindo singularidade a cada grupo de alfabetização. O produto dessas interações constitui o eixo central das práticas pedagógicas no que concerne à alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

No âmbito deste estudo, propomos uma análise das narrativas de docentes alfabetizadoras acerca de suas experiências profissionais, o contexto de sua prática pedagógica bem como as diretrizes para a implementação das metodologias educacionais por eles adotadas.

Para tal fim, neste segmento, discorreremos sobre as perspectivas daqueles que se debruçam sobre a temática da alfabetização nas instituições educacionais brasileiras e as eventuais congruências entre as teorias desses estudiosos e os preceitos estabelecidos nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas. Importa sublinhar que, na SME Campinas, o processo de alfabetização está organizado em ciclos de aprendizagem. Assim, ainda que sem a intenção de ser exaustivo, este capítulo também contempla uma exploração do desenvolvimento histórico do ensino da leitura e da escrita e suas repercussões nas práticas pedagógicas dos professores responsáveis pela alfabetização.

### **2.1 Um olhar sobre a transformação educacional no Brasil**

No percurso histórico da educação no Brasil, observamos a emergência de múltiplas interpretações sobre o processo de alfabetização, definindo tanto a essência de alfabetizar quanto as características que configuram um indivíduo como alfabetizado. Cook-Gumprez (1991) conta que, previamente à consolidação do processo de escolarização conforme o entendemos atualmente, a alfabetização se desenvolvia em um ambiente informal. A

responsabilidade pela aprendizagem da leitura e da escrita frequentemente recaía sobre figuras como os aios, e atividades como a redação de diários, cartas e livros eram considerados práticas alfabetizadoras.

Esta autora aponta para uma mudança paradigmática no século XX, marcando o início de uma era em que a alfabetização começou a ser vista sob uma ótica fragmentada e sujeita a regulação, limitação e controle, afastando-se das práticas de alfabetização integradas ao cotidiano. Este fenômeno, identificado por Cook-Gumprez (1991) como “alfabetização escolarizada”, reflete a institucionalização da alfabetização, caracterizando-a como uma atividade formalmente estruturada dentro do contexto escolar.

A transição para a “alfabetização escolarizada” simboliza uma significativa transformação nas abordagens pedagógicas, em que a alfabetização deixa de ser um processo natural e integrado às práticas sociais diárias, para se tornar um objeto de intervenção educativa sistematizada. Tal mudança evidencia não apenas uma evolução nos métodos de ensino, mas também uma alteração na percepção social sobre o papel da educação formal na construção das competências de leitura e escrita, sublinhando o papel da escola como agente central na disseminação do conhecimento alfabetizador.

Faria Filho (2004, p. 148) narra que:

Ao longo do século XIX, a escola foi lentamente se afirmando como instituição social responsável pela introdução das novas gerações na vida cultural e política, tal como as entendiam a elite brasileira, para o que era necessário combater outras formas de transmissão e produção culturais. E também foi se produzindo uma noção bastante naturalizada do alfabetismo, em que ele é tido e havido como a forma (natural) de ser do homem e da mulher civilizados e não ignorantes.

Embora, no decorrer do século XVIII, ocorressem na França as manifestações iniciais em direção à democratização do acesso à alfabetização, um movimento estimulado pela demanda por instituições de ensino público que fossem universalmente acessíveis. Essas demandas estavam intrinsecamente relacionadas a transformações significativas em diversos setores da sociedade, incluindo o econômico, o político, o social e o cultural. Do ponto de vista econômico, a nação vivenciava uma mudança paradigmática de uma economia majoritariamente agrícola para um modelo urbano, com ênfase na comercialização de produtos industrializados. No espectro político, ocorria a gradativa diminuição da influência aristocrática, em contrapartida ao crescente poder da burguesia. No âmbito social, reforçava-se o arranjo familiar tradicional centrado no casamento, contexto no qual a percepção sobre a infância começava a ser reformulada, atribuindo-se à criança um valor inovador e idealizado.



Culturalmente, avulta o aumento significativo na circulação de informações e conhecimentos por meio de impressos.

Dentro desse contexto de evolução, o sistema educacional passou a assumir um papel preponderante na facilitação da alfabetização, estabelecendo-se como um pilar indispensável para a integração efetiva dos indivíduos em uma sociedade que se encontrava em um vigoroso processo de mudança. Logo, a educação, e mais especificamente a alfabetização, emergia como uma condição fundamental para garantir a participação ativa e informada dos cidadãos nas novas configurações sociais, econômicas e políticas em formação.

Soares (1986, p. 11), ao analisar a importância da escola no panorama descrito, assim define:

A história da alfabetização é a história da escola. Num mundo letrado e grafocêntrico – em que todas as crianças, seja qual for o grupo social a que pertençam, vivenciam a leitura e a escrita sempre, e muito – é à escola que a sociedade atribui a responsabilidade de alfabetizar.

Analizando as transformações sociais e econômicas que marcaram a passagem para a modernidade, a alfabetização surgiu como um elemento basilar para o desenvolvimento e o progresso social, sendo reconhecida como uma capacidade essencial à participação plena na sociedade. A importância atribuída à capacidade de ler e escrever transcendeu a sua função básica de comunicação, assumindo um papel estratégico na formação do cidadão e na promoção de uma sociedade mais esclarecida, produtiva e coesa. Neste cenário, a alfabetização passou a ser vista não apenas como um direito fundamental, mas como um imperativo para a modernização, requerendo métodos de ensino que fossem tecnicamente embasados, sistemáticos e intencionais.

A exigência por um ensino estruturado e deliberado da alfabetização reflete um entendimento mais amplo da educação como uma prática social que necessita ser cuidadosamente planejada, organizada e executada. Isso implicou na necessidade de formar profissionais de educação qualificados, capazes de enfrentar os desafios pedagógicos dessa nova exigência, e na criação de espaços educacionais dedicados que pudessem atender às especificidades desse tipo de ensino. Assim, a escola, como instituição, foi reconhecida como o ambiente por excelência para realizar tal tarefa, transformando-se em um pilar fundamental na estruturação de uma sociedade orientada para o futuro.

Nessa conjuntura, o Brasil assistiu à consolidação do conceito de “alfabetização escolarizada”, particularmente com a criação dos grupos escolares no início do século XX. Essas instituições, voltadas inicialmente para o ensino primário, representaram um marco na organização do sistema educacional brasileiro. Com currículos estruturados em séries

progressivas, os grupos escolares tinham como objetivo principal ensinar a ler e a escrever, mas também, de forma mais ampla, socializar os alunos nos valores e nas práticas da sociedade brasileira da época. Essa estrutura curricular refletia um entendimento de educação como um processo sequencial e cumulativo, em que cada etapa do aprendizado preparava o terreno para a próxima, garantindo assim uma formação sólida e abrangente.

A institucionalização da alfabetização escolarizada no Brasil, desse modo, não apenas respondeu à necessidade de difundir capacidades básicas de leitura e escrita entre a população, mas também atuou como um instrumento de integração social, cultural e política. Ao padronizar o ensino da alfabetização e colocá-lo sob a égide do Estado, criou-se um mecanismo poderoso para a formação de uma identidade nacional comum, para a promoção da coesão social e para o avanço das aspirações de modernidade e progresso que caracterizavam o período. Assim, a alfabetização, por meio de sua institucionalização nas escolas, desempenhou um papel fundamental na construção de um projeto nacional de desenvolvimento, refletindo a complexidade das relações entre educação, sociedade e Estado no Brasil do século XX.

Tais mudanças ocorreram na transição para o período republicano, período em que se consolidou no Brasil uma nova concepção educacional, fundamentada na emergência do regime republicano em 1889. Esta conjuntura histórica foi catalisadora de uma profunda reflexão e subsequente transformação das estruturas educacionais existentes. O advento da República marcou o início de um debate potente sobre a necessidade de reconfigurar o sistema educacional, deslocando-o de suas bases tradicionais ancoradas em princípios religiosos, memorização e recitação, em direção a um paradigma pautado na racionalidade, na empiria, na observação científica e na valorização da ciência como fundamentos do processo de ensino e aprendizagem.

Esta nova orientação pedagógica propunha não apenas uma revolução nos conteúdos transmitidos, mas também uma reforma na finalidade da educação, que passava a ser vista como um vetor categórico para a modernização sociocultural e econômica do País. A educação, sob essa perspectiva renovada, era entendida como instrumento de formação moral e cívica dos cidadãos, capacitando-os para a inserção produtiva na sociedade e para o exercício consciente de suas responsabilidades sociais e políticas. Tal enfoque evidenciava a educação como um meio de preparar para a disciplina laboral, enfatizando a necessidade de moldar comportamentos alinhados ao respeito às leis, aos códigos de conduta e à hierarquia social, elementos tidos como essenciais para consolidar a ordem republicana.

Ainda, a educação republicana almejava incutir nos indivíduos a importância da higiene física e mental, refletindo as preocupações da época com a saúde pública e o bem-estar coletivo,

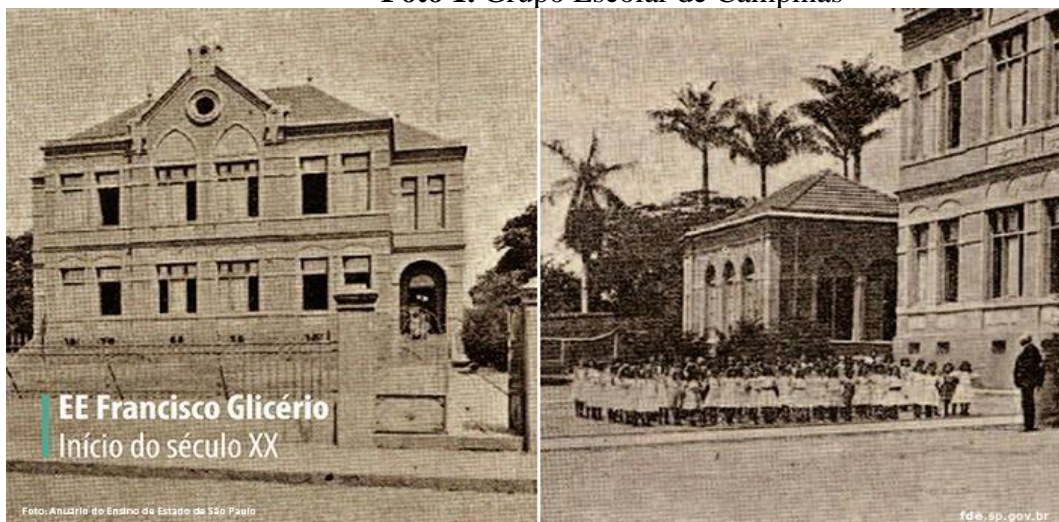
assim como a moralidade, entendida através da ética do trabalho. Esta abordagem educacional estava intrinsecamente ligada aos ideais de progresso e desenvolvimento, situando a educação no centro das estratégias de construção nacional.

A reorientação do sistema educativo brasileiro, nesse período, evidencia, assim, um esforço de modernização que transcendia o aspecto meramente pedagógico, inserindo-se em um projeto mais amplo de reorganização social, política e econômica. A educação era vista como alavanca para a construção de uma nação alinhada aos valores republicanos, que valorizava o conhecimento científico, a eficiência produtiva e a formação cívica dos cidadãos. Assim, o período republicano no Brasil foi um marco na redefinição dos propósitos e dos métodos da educação, refletindo uma concepção de ensino que procurava responder às demandas de uma sociedade em processo de modernização e secularização.

No município de Campinas, destaca-se o caso pioneiro do primeiro grupo escolar, estabelecido em 1897 sob a denominação de “Grupo Escolar de Campinas”, dedicado ao ensino primário, correspondente ao atual Ensino Fundamental I. Em 1917, a instituição teve sua nomenclatura alterada para “Francisco Glicério”, mantendo-se em funcionamento até a contemporaneidade como um estabelecimento educacional vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Esta escola atende estudantes desde os níveis iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Fundamental II, anteriormente conhecido como ginásio.

Conforme documentado no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1908-1909, esta instituição exemplifica a evolução do sistema educacional brasileiro, que se desenvolveu de forma progressiva e estruturada em séries.

**Foto 1.** Grupo Escolar de Campinas



Fonte: Anuário de Ensino do estado de São Paulo - 1908- 1909, 1909

A transição para práticas educativas seriadas no Brasil foi caracterizada por uma implementação gradual, influenciada pelas correntes pedagógicas da Escola Nova a partir de 1920. Faria Filho e Vidal (2000) observam que, nesse período, os grupos escolares sofreram modificações em suas estruturas físicas com o intuito de se alinharem às inovações pedagógicas propostas. Mortatti (2000) complementa essa análise, apontando que, durante a fase de estabelecimento e solidificação do ensino seriado, predominavam os métodos tradicionais de alfabetização. Esta escolha metodológica refletia uma prioridade dada à expansão quantitativa do alfabetismo, em detrimento da qualidade das práticas educativas empregadas.

Na seção subsequente, analisamos mais profundamente os métodos de alfabetização, buscando entender suas implicações e evolução dentro do contexto educacional brasileiro.

## **2.2 Percursos da Alfabetização no Brasil ao longo da história**

De acordo com o Dicionário Etimológico, o termo “método” deriva do grego antigo “μέθοδος” (méthodos), formado por “μετά” (metá), significando “por meio de”, e “ὁδός” (hodós), que quer dizer “caminho” ou “via”. Assim, na sua essência, “méthodos” pode ser entendido como “um caminho após ou através de”, ou mais livremente como “um meio de chegar a um fim”. A utilização do termo reflete a busca por uma abordagem sistemática ou um procedimento ordenado para alcançar um determinado objetivo, especialmente em contextos científicos, técnicos, educacionais e filosóficos (Dicionário etimológico, 2024).

Na Educação, o termo “método” abrange uma ampla gama de abordagens pedagógicas e técnicas didáticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a origem e a evolução do termo “método” refletem sua importância fundamental em diversas áreas do conhecimento humano, simbolizando a busca contínua por meios eficazes e sistemáticos de alcançar objetivos definidos, seja na obtenção de conhecimento, na solução de problemas seja na facilitação da aprendizagem.

Sob essa ótica, uma análise histórica do desenvolvimento educacional facilita a compreensão crítica dos métodos pedagógicos adotados durante a formação do sistema escolar brasileiro, como ferramentas didáticas em um contexto educacional que exigia a elaboração de estratégias eficazes para a instrução coletiva em um ambiente unificado de tempo e espaço. As metodologias de ensino e aprendizagem constituem manifestações educacionais que, simultaneamente, servem como respostas pedagógicas às demandas por uma assimilação sistematizada do saber científico em específicos contextos históricos, simbolizando um processo dialético de geração de conhecimento.

Conforme elucidado por Barbosa (1994), os métodos sintéticos, que prevaleceram da Antiguidade até aproximadamente a metade do século XVIII, baseavam-se em princípios didáticos, que priorizavam as unidades elementares da linguagem, enfatizando a decodificação. A transição para o método analítico, emergente no contexto das evoluções pedagógicas e políticas da época, caracterizou-se pela adoção da compreensão e da escrita da palavra como núcleo inicial do processo educativo.

O método sintético, implementado em uma fase de estruturação gradual do sistema escolar, que ainda enfrentava limitações operacionais significativas, centrava o processo de alfabetização nos princípios de codificação, estabelecendo uma conexão direta entre fonemas e grafemas. Este enfoque estava intrinsecamente ligado ao uso de cartilhas, sob uma dinâmica rigorosamente supervisionada pelo docente, com uma preocupação predominante pelos aspectos formais da escrita. Tal contexto refletia, ainda, os desafios enfrentados pela instituição escolar, incluindo a gestão e os elevados custos associados aos materiais didáticos necessários para a efetivação do ensino.

O principal intento dessa metodologia era ensinar a correlação entre letras e sons, postergando a prática da leitura fluente para uma etapa posterior do processo educativo.

A formação do leitor e escritor era concebida através do ensino do alfabeto, iniciando-se pela nomeação das letras sem uma preocupação imediata com seu valor fonético ou representação gráfica. Este processo evoluiria pela prática da soletração e pela recitação em uníssono das letras pelos discentes. Em uma fase subsequente, os educandos eram introduzidos ao aprendizado das sílabas, seguindo a ordem alfabética e, progressivamente, às palavras compostas por uma única sílaba e, eventualmente, às de maior complexidade, vistas como desafiadoras.

O método analítico, diferentemente do método sintético, enfatiza a aprendizagem a partir do todo em direção às partes. Segundo Mortatti (2004), essa abordagem também conhecida como palavração, sentencição ou abordagem textual, começa com elementos que possuem significado integral e, posteriormente, decompõe-se em partes menores. Tal método enfrentou resistência significativa dos defensores do método sintético, que eram relutantes em aceitar novas metodologias de ensino.

Historicamente, as estratégias de alfabetização predominantes foram caracterizadas por uma abordagem restrita, que não levava em consideração a importância de preparar os alunos para os desafios práticos da vida. A metodologia sintética, em particular, promovia uma forma fragmentada de leitura, iniciando pelo ensino isolado dos sons, progredindo para as letras, depois para a formação de sílabas, seguindo-se a construção de palavras e, finalmente, a

formação de frases. Esse processo enfatizava a decodificação e a codificação de letras, muitas vezes à custa da compreensão real do texto lido, sem estabelecer uma conexão significativa com as experiências de vida dos estudantes.

A crítica a essas metodologias tradicionais de alfabetização aponta para a necessidade de abordagens mais integradas e significativas, que não apenas ensinem os alunos a ler e escrever, mas também a compreender e relacionar o conteúdo com o mundo ao seu redor. Isso destaca a importância de métodos de ensino que valorizem o contexto, o significado e a aplicabilidade dos aprendizados, facilitando, assim, uma educação mais holística e relevante para a vida dos alunos.

Foi também na escola seriada que ocorreu a implantação dos testes de aptidão, os quais tinham como meta aferir o nível de maturidade das crianças, o qual foi considerado como imprescindível à aprendizagem da leitura e da escrita além de ser um dado para organizar as turmas de forma homogênea estabelecida, a partir do conceito de aprendizagem vigente na época. E, no caso do insucesso dos alunos quanto à aprendizagem, a ele (e apenas a ele) era imputada a responsabilidade, ou seja, significava que era incapaz de aprender a ler e escrever.

Soares (1986) analisa o insucesso no processo de alfabetização na escola seriada, identificando três ideologias que sustentam essa problemática. A primeira, denominada ideologia do dom, pressupõe que a escola ofereça oportunidades igualitárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, contudo, apenas aqueles dotados de um suposto "dom" natural seriam bem-sucedidos no processo de alfabetização. A segunda, a ideologia da deficiência cultural, defende que a condição socioeconômica dos alunos determina sua capacidade de aprender, sugerindo que aqueles provenientes de contextos desfavorecidos enfrentam barreiras intrínsecas à aquisição da leitura e da escrita. Já a terceira, a ideologia das diferenças culturais, sustenta que as variações culturais entre os estudantes são fatores determinantes para o êxito ou fracasso escolar, frequentemente resultando em práticas pedagógicas que não reconhecem ou valorizam adequadamente a diversidade sociocultural presente no ambiente educacional. Dessa forma, Soares(1986) evidencia que essas concepções contribuem para a manutenção das desigualdades educacionais ao atribuírem o fracasso escolar a fatores individuais ou culturais dos alunos, desviando o foco da necessária reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as estruturas institucionais que perpetuam tais disparidades.

A década de 1980, no contexto da redemocratização brasileira, marcou o início de um movimento crítico significativo em relação às metodologias tradicionais de alfabetização. Goulart (2015) identifica este período como um marco de transição conceitual, caracterizado pela substituição gradual das cartilhas por abordagens pedagógicas mais centradas no aluno,

como o construtivismo. Nesse cenário, os estudos conduzidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram uma perspectiva inovadora à alfabetização no Brasil. Através de suas investigações, essas autoras enfatizaram que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser entendido como um processo cognitivo ativo, no qual a criança, em constante interação com seu meio, formula e reformula hipóteses sobre o sistema de escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p.18) argumentam que: “A construção da língua escrita é um processo no qual a criança elabora hipóteses e se confronta com as contradições dessas hipóteses, num movimento contínuo de reorganização e evolução de suas concepções”.

Essa nova abordagem trouxe avanços pedagógicos, mas também provocou controvérsias. A adoção de métodos construtivistas, além de responder a necessidades educacionais, também refletia os desafios políticos e sociais do período. Mortatti (2011) destaca que a alfabetização no Brasil sempre esteve atrelada a disputas ideológicas, políticas e econômicas, configurando-se como um campo de tensões entre a manutenção de práticas tradicionais e a implementação de inovações. O projeto de modernização do Estado e os esforços para ampliar o acesso à educação frequentemente esbarraram nas desigualdades estruturais que limitavam o alcance das reformas educacionais.

Esse processo de transformação pedagógica também dialogava com os debates políticos mais amplos da época. Desde o século XIX, o pensamento liberal moldou as políticas educacionais no Brasil, promovendo uma visão de universalização do ensino público. Entretanto, como aponta Leibão (2015), a promessa de uma educação universal acessível a todos foi, em grande medida, frustrada pela persistência de um sistema excludente, que restringia o acesso à educação de qualidade às elites, deixando de atender efetivamente às populações mais vulneráveis.

No mesmo período, emergiram teorias pedagógicas que buscavam superar as limitações das práticas tradicionais de ensino. Entre essas propostas, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire destacou-se por sua abordagem transformadora. Freire criticava o que chamou de “modelo bancário” de educação, no qual o professor era o único detentor do conhecimento; e o aluno, um receptor passivo. Em oposição, ele propôs uma prática educacional fundamentada no diálogo e na reflexão crítica. Segundo Freire (1998, p.79) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

A partir dessa perspectiva, a educação é concebida como um processo de construção coletiva, no qual educadores e educandos aprendem e se transformam mutuamente. Esse modelo dialógico enfatiza a necessidade de engajar os sujeitos em uma compreensão crítica de sua realidade, promovendo a emancipação e a autonomia como objetivos centrais do processo

educativo. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicada em 1996, argumenta que a educação é um ato político capaz de promover a conscientização e a transformação social. Ele enfatiza que o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo e na reflexão crítica, permitindo que educadores e educandos participem ativamente na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

Mesmo diante de significativas transformações sociais, políticas e econômicas, além da diversidade de ideologias governamentais que caracterizam o cenário contemporâneo, as abordagens tradicionais de alfabetização ainda mantêm uma presença marcante no sistema educacional. Essa persistência revela a complexidade e a resistência à mudança dentro das estruturas educacionais, indicando que, apesar dos avanços teóricos e das inovações pedagógicas propostas ao longo dos anos, certos paradigmas educacionais se mantêm enraizados.

A escola seriada, com sua organização linear e progressiva dos conteúdos curriculares, reflete um modelo que prioriza a uniformidade e a padronização do processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo é complementado pelas metodologias de alfabetização tradicionais, que frequentemente enfatizam a memorização e a repetição, focando na aquisição de habilidades de leitura e escrita de maneira descontextualizada. Tal abordagem não leva em conta as necessidades, os interesses e as diferenças individuais dos alunos, resultando em práticas que, em alguns casos, limitam a capacidade de engajar todos os estudantes de maneira eficaz.

A continuidade dessas práticas sugere uma série de desafios. Entre eles, destaca-se a dificuldade de reformular sistemas educacionais estabelecidos e de promover a adoção de abordagens mais inovadoras e adaptativas que respondam melhor às demandas de uma sociedade em constante evolução. Além disso, a manutenção de métodos tradicionais de alfabetização pode refletir limitações em termos de recursos, formação de professores e suporte institucional, bem como a influência de políticas educacionais que nem sempre estão alinhadas com as pesquisas mais recentes sobre práticas ativas de ensino.

O cenário atual, marcado por rápidas mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, exige uma educação que prepare os indivíduos não apenas para adquirir conhecimento de forma passiva, mas também para desenvolver a criticidade e a criatividade.

A organização da escolaridade em ciclos no Brasil representou uma estratégia que visava minimizar as elevadas taxas de repetência e evasão escolar, problemas historicamente enraizados no sistema educacional brasileiro. Essa abordagem, adotada a partir da década de 1990, buscou romper com o modelo seriado tradicional, que frequentemente contribuía para a exclusão escolar, substituindo-o por uma progressão continuada que favorecesse o



desenvolvimento integral do aluno. Contudo, sua implementação tem gerado debates sobre sua eficácia na promoção da alfabetização e na melhoria da qualidade educacional.

Conforme Nogueira e Oliveira (2022), a introdução dos ciclos trouxe à tona a necessidade de repensar a cultura escolar tradicional, com a transição de uma lógica de reprovação para um modelo que priorize o acompanhamento contínuo do estudante. Entretanto, a efetividade desse sistema depende de uma transformação pedagógica profunda e do fortalecimento de políticas públicas que garantam o suporte necessário às escolas e aos educadores. Mainardes (2007) destaca que a escola em ciclos não se limita a uma reestruturação organizacional, mas requer mudanças na prática docente e no currículo, que devem ser adaptados para atender às especificidades de cada etapa de ensino.

Dados recentes apontam desafios significativos no campo da alfabetização. Um relatório divulgado em 2021 mostrou que apenas 40% das crianças no 2.º ano do Ensino Fundamental atingiam os níveis esperados de alfabetização, número que representava uma queda em relação aos 60% registrados em 2019 (G1, 2023). Embora em 2023 tenha havido uma leve recuperação, com 56% das crianças alfabetizadas no tempo esperado (Gov.br., 2024), esses índices ainda revelam a fragilidade do sistema educacional em garantir o pleno aprendizado em um modelo de progressão continuada. Tais dados reforçam a necessidade de medidas complementares, como investimentos na formação docente e na infraestrutura escolar, bem como o aprimoramento das políticas educacionais.

De acordo com Pires e Santos (2020), um dos maiores desafios dos ciclos de ensino é a formação de professores para atuar de maneira ativa nesse modelo. Sem o suporte adequado, educadores podem reproduzir práticas do modelo seriado, o que compromete os objetivos da progressão continuada. Além disso, a diversidade regional do Brasil exige que as políticas sejam adaptadas às especificidades de cada localidade, considerando fatores socioeconômicos e culturais que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes.

A literatura também ressalta que a escola em ciclos requer a adoção de uma avaliação formativa que acompanhe o progresso do aluno ao longo do tempo. Como argumenta Luckesi (2011, p. 34), “a avaliação deve ser compreendida como parte do processo de aprendizagem, um instrumento para diagnosticar e orientar, e não como um mecanismo de exclusão.” Nesse contexto, a avaliação contínua emerge como um elemento central para o sucesso da progressão continuada, permitindo que o professor identifique as dificuldades dos alunos e intervenha de forma tempestiva.

Sob esse prisma, a escola em ciclos é uma tentativa de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Contudo, seu sucesso depende de uma articulação entre políticas

públicas, práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da formação docente. Como argumenta Libâneo (2011), uma reforma educacional bem-sucedida não se limita a mudanças estruturais, mas exige transformações profundas na cultura escolar e na forma como compreendemos o processo de ensino e aprendizagem. Ele destaca a necessidade de repensar as funções da escola pública, promovendo uma educação que vá além do acolhimento social e que assegure o acesso ao conhecimento para todos os estudantes.

Dessa forma, o desafio do Brasil não está apenas em adotar ciclos, mas em garantir que esse modelo contribua efetivamente para a alfabetização e o desenvolvimento integral das crianças.

### **2.3 Desafios e permanências na alfabetização brasileira**

As discussões apresentadas na seção anterior sobre os métodos de alfabetização implementados no Brasil, permitem-nos compreender que a evolução desses métodos está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a alfabetização. Essa interconexão enfatiza a ideia de que as mudanças nas abordagens pedagógicas de ensino da leitura e da escrita não ocorrem de maneira isolada, mas sim, como parte de um contexto maior, influenciado por decisões políticas, sociais e econômicas.

Ao longo da história, a implementação de diferentes métodos de alfabetização refletiu as prioridades, os valores e os objetivos das políticas educacionais vigentes em cada período. Isso significa que as escolhas metodológicas são moldadas pelo cenário político e pelas diretrizes governamentais que definem o foco e a alocação de recursos para a educação. Portanto, a análise dos métodos de alfabetização adotados no Brasil revela um diálogo contínuo entre teoria pedagógica e prática política, em que cada um influencia e é influenciado pelo outro.

Essa relação simbiótica entre políticas públicas e métodos de alfabetização destaca a importância de considerar o contexto político e social, ao avaliar a eficácia e a relevância de diferentes abordagens de ensino. As decisões políticas, que priorizam certos métodos em detrimento de outros, podem ter implicações significativas para a qualidade e a equidade da educação oferecida. Por exemplo, políticas que enfatizam métodos de alfabetização baseados em memorização e repetição podem não atender adequadamente às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com estilos de aprendizagem diversos ou que enfrentam barreiras socioeconômicas.

Além disso, o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas diligentes para a alfabetização requerem uma compreensão profunda das complexidades envolvidas no

processo de aprender a ler e a escrever. Logo, uma abordagem holística para a formulação de políticas de alfabetização deve levar em consideração uma ampla gama de fatores, incluindo as necessidades específicas da população-alvo, os recursos disponíveis e o contexto cultural e linguístico.

Em suma, a história dos métodos de alfabetização no Brasil é um reflexo das dinâmicas políticas, sociais e culturais que conformaram a educação ao longo do tempo. Uma análise crítica dessa história oferece melhor perspectiva das variáveis que influenciam as práticas educacionais e destaca a necessidade de políticas públicas bem fundamentadas e correspondentes para enfrentar os desafios contemporâneos da alfabetização.

Na mesma linha de raciocínio, de acordo com Mortatti (2010), a alfabetização constitui-se como um processo complexo que engloba dimensões especificamente humanas e, conseqüentemente, políticas. Esta visão enfatiza a alfabetização não apenas como um mecanismo de aprendizado, mas como um direito constitucional inerente a cada cidadão, impondo ao Estado o dever de garantir acesso universal e de qualidade à educação. Essa perspectiva ressalta a importância da alfabetização dentro do espectro mais amplo dos direitos humanos, sublinhando seu papel fundamental na promoção da cidadania, na inclusão social e no desenvolvimento individual.

No entanto, apesar do reconhecimento dessa complexidade e da sua importância vital, as políticas públicas destinadas à alfabetização frequentemente falharam em abordar o processo em toda a sua amplitude. Como Mortatti (2010) aponta, houve uma tendência nas políticas públicas de se concentrar em um ou em alguns aspectos específicos da alfabetização, reduzindo-a a procedimentos neutros e meramente técnicos. Essa abordagem limitada negligencia as diversas dimensões que compõem o processo de alfabetização, incluindo as socioculturais, as cognitivas, as políticas e as emocionais, comprometendo assim a eficácia das iniciativas educacionais.

Adicionalmente, a redução da alfabetização a aspectos técnicos desconsidera o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, ignorando como as diferenças de classe, raça, gênero e outras variáveis sociais influenciam o acesso à educação e o processo de aprendizagem. Essa perspectiva estreita limita a capacidade das políticas públicas de responder às necessidades específicas de cada aluno, especialmente daqueles provenientes de grupos marginalizados ou em situação de vulnerabilidade e de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Deste modo, para que a alfabetização seja efetivamente realizada como um direito de todos e cumpra seu papel na promoção da equidade social, é essencial que as políticas públicas

sejam reavaliadas e reformuladas. Isso implica adotar uma abordagem abrangente que reconheça a alfabetização como um processo complexo, envolvendo não apenas a aquisição de destrezas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e da capacidade de participar ativamente na sociedade. Somente assim, as iniciativas de alfabetização poderão contribuir verdadeiramente para a formação de cidadãos plenos, capazes de exercer seus direitos e deveres com autonomia e responsabilidade.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), insere-se em um cenário político e social marcado por tensões e disputas acerca dos rumos das políticas educacionais no Brasil. Promulgada em um contexto de transição governamental e ascensão de ideologias conservadoras, a PNA apresenta-se como uma tentativa de reconfiguração das diretrizes pedagógicas para a alfabetização, sob a égide de metodologias pautadas em “evidências científicas”. Tal movimento constitui uma resposta às persistentes críticas sobre os baixos índices de alfabetização no País, frequentemente evidenciados em avaliações nacionais e internacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Do ponto de vista político, a PNA pode ser interpretada como uma ruptura com os paradigmas dialógicos que influenciaram as práticas de alfabetização no Brasil a partir da década de 1980. Essas abordagens, inspiradas nos estudos de Paulo Freire, preconizavam uma visão emancipadora e centrada no desenvolvimento cognitivo e social do educando. Por outro lado, a PNA prioriza a adoção do método fônico, frequentemente apresentado como uma solução eficaz. Essa escolha reflete não apenas uma orientação técnico-científica, mas também uma dimensão político-ideológica que busca reposicionar a alfabetização como um processo mais técnico e objetivo, em detrimento de abordagens consideradas, por seus críticos, como excessivamente relativistas.

Os que aderem a essa política, conforme exposto no documento, acreditam que as ciências cognitivas são capazes de responder a essas indagações, tratando a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético.

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências publicou o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Na parte III, intitulada *Métodos de Alfabetização*, faz-se referência a países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização com base nas evidências científicas mais recentes, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. A França, por exemplo, criou em 1997 o Observatório Nacional da Leitura, que reformulou as práticas de alfabetização, incorporando recomendações de instrução fônica (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 2007). Em todos esses

países houve um progresso significativo na aprendizagem da leitura e da escrita (Academia Brasileira de Ciências, 2011 *apud* Brasil, 2019, p.16)

Claramente, o documento propõe o método fônico como uma resposta ao desafio da alfabetização no Brasil. A PNA introduz isso como um novo aspecto no campo, sustentando que as habilidades de leitura e escrita necessitam ser ensinadas de maneira explícita e sistemática. No entanto, Mortatti (2006) indica que tal método já tem presença no Brasil desde o século XIX e sua suposta “eficácia universal” tem sido contestada tanto no Brasil quanto internacionalmente através de estudos científicos.

Apoiando-se na ciência cognitiva da leitura, os que defendem a PNA acreditam que apenas essas estratégias são capazes de capacitar os aprendizes a ler e escrever de forma autônoma, ou seja, ter um entendimento do código alfabético e das relações grafo fonêmicas ao ponto de poderem ler e escrever corretamente (Brasil, 2019). Neste contexto, é perceptível a perspectiva autônoma da linguagem escrita que o documento ressalta, visto que considera a autonomia na leitura e na escrita apenas como aspectos técnicos da alfabetização.

Todavia, a adoção dessa política não ocorreu sem resistências. Diversos setores acadêmicos e educacionais argumentam que a ênfase exclusiva no método fônico desconsidera a complexidade sociocultural e histórica que caracteriza a educação brasileira. Ao analisar as políticas educacionais ao longo da história da educação no Brasil, constata-se que toda ação voltada para a aprendizagem deve considerar as condições concretas que a influenciam, indo além da mera aplicação de técnicas de ensino. Faz-se imprescindível que tais políticas abranjam aspectos estruturais, como a adequação da infraestrutura escolar, a qualificação e valorização docente, bem como o enfrentamento das desigualdades sociais, fatores que impactam diretamente o acesso e a qualidade da educação.

Socialmente, a implementação da PNA ocorre em um Brasil marcado por profundas disparidades regionais e socioeconômicas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais era de 6,6%, com grande concentração no Nordeste, que respondia por aproximadamente 50% dos analfabetos do País. Essas disparidades não apenas refletem desigualdades históricas e estruturais, mas também impactam diretamente a efetividade de políticas como a PNA, cuja aplicação homogênea desconsidera as especificidades regionais e culturais do Brasil.

Ademais, a PNA foi instituída em um período de acentuada polarização social, no qual a educação tornou-se um campo de disputa ideológica. Enquanto seus defensores destacam o compromisso com a elevação do desempenho acadêmico e a busca por resultados concretos,

críticos apontam que a política negligencia as condições reais das escolas públicas, como a insuficiência de infraestrutura, a precariedade na formação docente e a ausência de apoio técnico e financeiro para a sua implementação.

A implementação da PNA revelou desafios estruturais e políticos significativos. A centralização das diretrizes no âmbito federal, aliada à insuficiência de recursos financeiros para viabilizar a aplicação em estados e municípios, tornou difícil a adesão integral ao programa. Estados mais vulneráveis, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, enfrentaram dificuldades adicionais para ajustar suas redes escolares às exigências da política.

A implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) suscitou amplos debates, sobretudo no que concerne à sua abordagem metodológica restritiva. Ao priorizar exclusivamente um método de ensino, sem considerar a diversidade dos contextos escolares e as especificidades dos alunos, a política negligencia fatores determinantes para a aprendizagem, tais como as condições socioeconômicas e culturais dos educandos. A eficácia das políticas educacionais não pode fundamentar-se em propostas homogêneas e hegemônicas, uma vez que o processo de alfabetização é intrinsecamente vinculado às experiências e realidades dos sujeitos da educação. Ademais, é imprescindível reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma isolada, mas em um contexto social permeado por desigualdades estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento infantil.

A formulação de políticas educacionais consistentes exige uma compreensão aprofundada das realidades concretas dos sujeitos da educação, é fundamental considerar as barreiras econômicas, sociais e culturais que atravessam suas trajetórias. Ignorar esses aspectos compromete a efetividade das iniciativas voltadas para a alfabetização, uma vez que o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em um contexto social marcado por desafios estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento dos educandos.

Dentro deste panorama, torna-se imprescindível explorar a visão de alfabetização proposta pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), pois essa política representa a iniciativa mais recente no campo da alfabetização no Brasil e se posiciona como um marco significativo na definição de diretrizes e estratégias para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. O objetivo é investigar até que ponto essa política dialoga ou diverge das concepções de alfabetização defendidas pelas professoras alfabetizadoras que participam desta pesquisa, destacando-se a importância de analisar as congruências e as discrepâncias entre as abordagens teóricas e práticas adotadas no âmbito da PNA e aquelas vivenciadas por educadores no cotidiano escolar.

A análise da PNA, no contexto desta pesquisa, permite avaliar seu alinhamento com as experiências, as expectativas e as necessidades identificadas por professoras alfabetizadoras no campo em que atuam. Isso implica uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade e a adequação das diretrizes da PNA no ambiente escolar, considerando a diversidade de contextos educacionais, as particularidades dos alunos e as condições de trabalho dos professores. A investigação sobre o diálogo entre a política oficial e a prática pedagógica vivida nas escolas é fundamental para identificar pontos de convergência que possam ser fortalecidos, bem como discrepâncias que necessitem de revisão ou ajustes.

Outrossim, explorar a perspectiva de alfabetização da PNA proporciona a oportunidade de discutir questões relevantes como a formação continuada de professores, o acesso a recursos didáticos adequados e a implementação de estratégias de ensino que respeitem as múltiplas dimensões do processo de alfabetização. Isso inclui reconhecer a relevância do letramento como componente essencial da alfabetização, enfatizando não apenas a capacidade de decodificar palavras, mas também a competência para compreender, interpretar e produzir textos em diversos contextos sociais e culturais. Ressalte-se, ainda, que a criação da PNA, foi estabelecida pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) sem uma consulta pública aos educadores, desprovida de um enfoque dialógico e democrático que permitisse suas contribuições ao documento. O “grupo de trabalho” e as “audiências” limitaram-se a representantes internos do MEC, do CNE, do CONSED, da UNDIME e de “pesquisadores do campo da alfabetização”, cujas identidades não foram reveladas (Mortatti, 2019, p. 2).

Tomando os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 (ANA)<sup>1</sup>, terceira edição, na qual são evidenciados níveis insuficientes de leitura das crianças no território nacional, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o documento encontra respaldo nas contribuições das

---

<sup>1</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), conduzida no intervalo de 14 a 25 de novembro de 2016, representa a terceira edição de uma iniciativa governamental para diagnosticar o nível de alfabetização de alunos matriculados no 3.º ano do Ensino Fundamental em instituições públicas brasileiras. Este estudo longitudinal é projetado para fornecer dados sobre o progresso e os desafios relativos às habilidades de leitura, escrita e matemática de estudantes em estágios iniciais de formação acadêmica. A população alvo desta edição englobou escolas públicas que contavam com, no mínimo, dez estudantes regularmente matriculados no 3º ano, evidenciando uma abrangência que aproximadamente espelhou a totalidade do universo de potenciais respondentes. A metodologia aplicada compreendeu uma série de testes estruturados com 20 questões de múltipla escolha direcionadas à leitura, 3 questões de resposta construída para avaliar a escrita e outras 20 questões de múltipla escolha destinadas à matemática. Fonte: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 14 fev. 2024.

ciências cognitivas para direcionar as reflexões teóricas sobre o trabalho com a alfabetização no Brasil.

Ao examinar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) sob uma perspectiva crítica, podemos observar a presença de características discursivas no âmbito governamental que, em alguns aspectos, parecem divergir dos princípios democráticos enfatizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). A LDB, um marco na legislação educacional brasileira, estabelece diretrizes que enfatizam a importância da diversidade, da valorização dos profissionais de educação e da gestão democrática do ensino público. Especificamente, o Artigo 3º da Lei n. 9.394/96 destaca princípios essenciais como:

- A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (Inciso III),
- A valorização dos profissionais da educação (Inciso VII),
- A garantia de gestão democrática do ensino público, em conformidade com a lei e com a legislação dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, Inciso VIII).

A partir da análise da PNA, identificamos um enfoque que pode ser interpretado como uma restrição à pluralidade de ideias e métodos pedagógicos, sugerindo uma preferência por abordagens específicas de alfabetização. Essa direção, percebida por alguns como limitante, levanta questionamentos sobre sua compatibilidade com o princípio de pluralidade expresso na LDB 9.394/96. A valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino, também princípios fundamentais segundo a LDB, são aspectos críticos para a implementação de qualquer política educacional, incluindo a PNA.

Resultante da reflexão sobre a PNA e sua relação com os princípios da LDB, há o convite a reconsiderar as bases sobre as quais as políticas de alfabetização são construídas e implementadas.

Diante do apontado anteriormente, torna-se relevante adotar uma postura crítica e de questionamento, ao explorar os conceitos e as orientações teórico-metodológicas do documento. É vital observar o decreto e reconhecer que ele não atua isoladamente, mas em um cenário onde presenciamos uma intensificação da homogeneização, da educação apolítica, da falsa noção de univocidade, de verdades incontestáveis e de linguagem desvinculada do contexto sociocultural. Portanto, cumpre expandir nossa visão para compreender as forças dominantes que estão atuando por trás e que guiam essas decisões.

A ordenação da escrita através do entendimento fonológico – uma característica que destaca algumas das peculiaridades da alfabetização (Soares, 2004b) – não ocorre isoladamente do contexto sociocultural, mas sim, é uma particularidade da alfabetização em que o estudante



vai se apropriando de forma sistemática e consciente as metalinguagens, as nuances do sistema de escrita de sua língua, e como ele vai se incorporando às práticas de letramento. Baseando-nos nas análises de Soares (2004a), não é paradoxal reconhecer as peculiaridades que circundam a alfabetização e tentar harmonizar as práticas de letramento (letramentos). A singularidade de cada um desses processos implica em reconhecer as diversas dimensões de ambos, bem como entender que não estão em um processo de competição. Um não suprime o outro.

Nessa direção, segundo a autora, “não existe um método único para o aprendizado inicial da língua escrita, existem diversos métodos, pois a natureza de cada aspecto determina diferentes procedimentos de ensino” (Soares, 2004b, p. 15).

As considerações de Soares (2004b) sobre a alfabetização contrastam com as reflexões que embasam a PNA, ao indicar que um método, neste caso, o fônico, seja o mais apropriado, dentro das ciências cognitivas para alcançar os melhores desempenhos de alfabetização no cenário nacional.

Pelo mesmo prisma, retomamos a fala de Mortatti (2006), já mencionada na seção anterior deste capítulo, que aponta que, ao longo da história da alfabetização no Brasil, os resultados frequentemente deixaram a desejar, levando à busca por diferentes métodos que pudessem acelerar e aprimorar o processo. Inicialmente, os métodos sintéticos eram considerados mais eficazes. Posteriormente, passou-se a empregar métodos analíticos, embora os resultados ainda não fossem satisfatórios. Em seguida, surgiu a ideia da alfabetização personalizada, que envolvia nivelar os estudantes na turma de alfabetização e aplicar métodos com diferentes ritmos. Finalmente, em 1980, o construtivismo surgiu como uma “solução”, entretanto, não incidiu significativamente nas avaliações de leitura e escrita, indicando que o desafio não residia na questão metodológica:

os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988. (Mortatti, 2019, p. 27)

Em continuidade, Soares (2018) assevera que o método empregado na alfabetização não é o único aspecto a considerar, é apenas um dos fatores, visto que o responsável pela alfabetização não é o método, mas sim, o alfabetizador. A PNA tenta impor a instrução fônica como o único método viável ignorando a trajetória da alfabetização no Brasil e todas as

evoluções e pesquisas realizadas no campo do letramento, simplificando o processo de alfabetização como uma técnica, uma atividade puramente mecânica.

Examinando a história da alfabetização no Brasil, notamos que, quando emergia uma nova estratégia metodológica para ensinar a leitura e a escrita, muitas vezes se ignoravam todos os progressos conquistados até então (Mortatti, 2006). No entanto, através das discussões geradas no âmbito acadêmico, um olhar de apreciação foi desenvolvido, reconhecendo que cada tendência oferece suas contribuições.

Porém, a PNA (Brasil, 2019) manifesta uma desvalorização por tudo o que havia sido construído até então. Sobretudo no âmbito das pesquisas em Educação e suas relevâncias para elaboração de políticas educacionais. E o pior, ganhou notoriedade em várias escolas e influenciou muitos educadores e propostas pedagógicas.

Compreendendo o processo de alfabetização em suas dimensões linguística, interativa e sociocultural (Soares, 2018), integrando aspectos técnicos da leitura e escrita, o meio de interação, expressão e compreensão e as motivações que direcionam os usos e funções da linguagem escrita, o processo de alfabetização adquire dimensões discursivas, já que está em constante construção, ou seja, não é predeterminado.

Smolka (2012) corrobora a discussão, ao afirmar que, de acordo com suas análises, a alfabetização, conduzida através da discursividade, incentivando a atuação ativa dos discentes, é a maneira de engendrar significado na produção escrita pelos alunos, pois, nessa produção, o indivíduo incorpora contextos, comunicando-se de um ponto a um interlocutor com uma intenção comunicativa.

Em vista disso, neste estudo, procuramos integrar aspectos relevantes comuns que atravessam as investigações sobre a alfabetização discursiva, com o objetivo de destacar a leitura e a escrita como processos inseridos e contextualizados na produção de sentidos/discursos.

A PNA, como política direcionadora da alfabetização em todo o território nacional, omite discussões que valorizam esse processo em seus aspectos discursivos. Conforme aponta Moraes (2019, p. 74), ela “não deseja que o professor seja um agente reflexivo, que tome decisões sobre como alfabetizar seus alunos, [...] desconsidera, integralmente, os conhecimentos profissionais e experiências dos alfabetizadores.”.

Os princípios expressos na PNA (Brasil, 2019), fundamentados nas teorias educacionais não críticas, conforme aponta Saviani (2018), se desvinculam das necessidades da sociedade, assumindo que todos os estudantes possuem as mesmas oportunidades, e orientam os alunos para assumirem papéis sociais baseados em suas competências.

Cabe que a escola adote ideais que não somente divirjam das pedagogias não críticas, mas que se oponham a elas (Saviani, 2018), visto que a escola é um espaço de democracia (Brasil, 1988). Nas pedagogias críticas (Saviani, 2018), que têm o objetivo de fomentar a transformação social por meio da educação, a alfabetização discursiva se torna essencial, pois é ela que dá voz às diversas expressões, sem previamente classificar ou homogeneizar os indivíduos.

Assim, considerando o supracitado, o currículo organizado em séries não foi o único obstáculo para as mudanças oriundas das novas leis quanto à quantidade ao período destinado a oferta da Educação Básica, a nomenclaturas, assim como em relação à idade adequada para ingresso no Ensino Fundamental/ Educação básica e à obrigatoriedade.

No presente registro da pesquisa, detemo-nos na narrativa sobre a formação de professoras alfabetizadoras, tomando como base reflexiva o modo como significam as formações realizadas para atuar nesse campo.

Na seção subsequente, aprofundaremos nossa análise sobre a alfabetização, incorporando perspectivas que estabelecem um diálogo com as demandas e características da escola no século XXI. Essa escola não apenas testemunhou, mas também se adaptou e persistiu diante dos desafios impostos pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, um evento sem precedentes que impactou todos os setores da sociedade, incluindo o educacional. Também, enfrentou as consequências do processo de enfraquecimento das estruturas estatais, em um contexto em que as políticas públicas experimentaram uma reconfiguração, muitas vezes caracterizada pela diminuição de sua universalidade e acessibilidade.

Este período crítico evidenciou a resiliência e a capacidade de reinvenção das escolas, ao mesmo tempo em que expôs vulnerabilidades sistêmicas e acentuou desigualdades já existentes. A transição abrupta para modelos de ensino remoto ou híbrido demandou não apenas uma adaptação tecnológica, mas também uma reavaliação das práticas pedagógicas e das concepções de alfabetização. Essa adaptação revelou a necessidade de estratégias educacionais que sejam flexíveis, inclusivas e capazes de atender às diversas necessidades de uma população estudantil heterogênea.

Ao considerar a alfabetização no século XXI, é imprescindível refletir sobre o papel da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. A integração efetiva de ferramentas digitais pode oferecer oportunidades inovadoras para a alfabetização, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, a colaboração e o engajamento dos alunos de maneiras anteriormente inimagináveis. Contudo, para que essas oportunidades sejam plenamente aproveitadas, cabe

enfrentar o desafio do acesso desigual à tecnologia e à conectividade, uma questão que se tornou ainda mais evidente durante a pandemia.

A crise sanitária e o desmonte de estruturas estatais colocaram em xeque a concepção de políticas educacionais e de alfabetização “públicas”. A necessidade de repensar essas políticas em termos de sua efetividade, equidade e capacidade de promover uma educação de qualidade para todos se tornou mais premente. A participação da comunidade escolar e da sociedade civil na formulação e na implementação de políticas educacionais assume um papel crucial, garantindo que as vozes de todos os envolvidos sejam ouvidas e que as soluções adotadas reflitam as reais necessidades da população.

Ao conjecturar sobre a alfabetização na contemporaneidade, deve-se levar em conta não apenas as transformações trazidas pela tecnologia e pelos desafios globais, como a pandemia de COVID-19, mas também a necessidade de políticas educacionais que sejam verdadeiramente públicas, democráticas e inclusivas. Isso implica reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e contextos dos alunos, bem como assegurar que a educação no século XXI seja capaz de contribuir não apenas para obter o sucesso acadêmico, mas também para preparar cidadãos ativos e conscientes em um mundo em constante mudança.

## **2.4 Concepções de alfabetização e suas possibilidades**

A partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar no Brasil, instaurou-se um novo período de mudança política, e a situação precária em que se encontrava o ensino brasileiro ganhou visibilidade nacional, situação que contribuiu para que, por determinação própria da atual Constituição (Brasil, 1988), em 20 de dezembro de 1996, fosse aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos nas escolas públicas (Brasil, 1996).

O vislumbre de oferta de um ensino público ampliado e gratuito apregoada na referida lei coligou defensores com interesses diversos, mas com discursos convergentes em relação à condição da oferta do ensino público no País. Ganharam força com o fim do militarismo, as manifestações pedindo as eleições diretas e a promulgação da Constituição de 1988.

Na mesma lei no artigo 32, seção III do capítulo II, há sinalização para a possibilidade de duração mínima da Educação Básica ser de oito anos, seção III do capítulo II, fato que

contribuiu para que a retomada das reflexões sobre o tema fosse retomadas, porém com ênfase em relação à oferta de nove anos de tempo de escolarização obrigatória.

Conforme observado nas linhas escritas anteriormente, no Brasil desde os anos 1960, as políticas educacionais têm sido amparadas pelo discurso da democratização do ensino. Porém, ainda há um contingente considerável de crianças e jovens que permanecem distantes dos espaços escolares e do conhecimento construído ali. Geralmente, são sujeitos em situação de vulnerabilidade social que, quando ingressam nas escolas, raramente passam dos primeiros anos escolares. Aqueles que passam carregam consigo as marcas de uma alfabetização precária que os impede de participar da sociedade de forma crítica e reflexiva. De acordo com a história do Brasil, variáveis como a distribuição de renda, a localização geográfica e a classe social da população podem ser fatores que contribuem para explicar a distância abissal econômica entre os diferentes grupos sociais e o fracasso de seu processo escolar daqueles que vivem de forma precária economicamente.

Consoante Arroyo (2000), há de se reconhecer que culturalmente a escola ainda hoje é seletiva, excludente e palco de dualidades, ou seja, há diferentes concepções para os termos “escola” e “educação” a depender da localização desta e de quem a frequenta.

Ao abordar o tema, Soares (1994, p. 9) afirma que, apesar do discurso de que hoje há a democratização do acesso à escola e à educação, o “povo ainda não é vencedor”. De modo claro, aponta para o afunilamento, que vai construindo a chamada “pirâmide educacional brasileira”.

Na concepção desta autora,

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; de tal modo que o aluno oriundo das classes dominadas encontra modelos culturais que não são os seus, e os mesmos lhe são dados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são, ou ignorados como inexistentes ou desprezados como errados. (Soares, 1994, p.15, grifo do autor)

À vista disso, com a expectativa da efetivação do discurso que assume a democratização de acesso à escola e à educação como principal meta, alguns movimentos de políticas educacionais, que nasceram com o processo de redemocratização do Brasil, ganharam força e, em meio a intensas discussões, emergiu o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 por meio da Lei n. 10.172, no qual, consta entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental o de “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (Brasil, 2001)

Com a aprovação do referido Plano, o Governo Federal consentiu que as redes de ensino adotassem o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, concernente ao sistema de ensino

Aprovada em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 11.274 (Brasil, 2006) instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com inclusão de crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. A alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96, designa a obrigatoriedade de matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino regular, ampliando assim o tempo dos primeiros anos da escolarização para nove anos de duração.

A política pública afirmativa de equidade social implementada pelo Governo Federal e o Ensino Fundamental de nove anos tem como principal objetivo incluir a criança a partir de seis anos no Ensino Fundamental, ampliando a sua duração de oito para nove anos de idade. A implantação desta política educacional exigiu modificações na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, assim como nos modos de conceber o espaço escolar, currículo, avaliação, infância, aluno e perspectivas metodológicas.

A justificativa para o acréscimo de mais um ano de estudo no Ensino Fundamental seria provocar um salto qualitativo na educação pública, ao inserir todas as crianças de seis anos nas instituições de ensino, objetivando diminuir a vulnerabilidade a situações de risco, aumentando o tempo de permanência na escola e, como consequência, ampliando o sucesso no aprendizado e elevando a escolaridade dos alunos, considerando que as crianças têm mais tempo para alfabetização e letramento. Entretanto, a que se cuidar para que a primeira fase do Ensino Fundamental de nove anos não seja concebida a partir dos pressupostos da antiga 1.<sup>a</sup> série.

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não se deve priorizar essas aprendizagens como se fossem as únicas formas de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (Brasil, 2006, p.10)

O Ensino Fundamental de nove anos ocasionou um impacto nas escolas e nos modos de ensinar, com a obrigatoriedade de as crianças de seis anos integrarem o Ensino Fundamental e não mais a Educação Infantil, antecipando, com isso, o início de sua alfabetização. Quase duas décadas depois de sua implantação, a nova organização do Ensino Fundamental ainda figura com grandes desafios para os professores alfabetizadores.

De acordo com Mortatti (2000) e Serrão (2006), o processo de formação de alfabetizadores tem, em grande medida, acompanhado as agendas educacionais nacionais sobre alfabetização nas últimas décadas. São, segundo os autores, discussões que objetivam, de modo geral, mapear as ressignificações que a concepção de alfabetização vem adquirindo, desde a utilização dos métodos até a proeminência de uma concepção que fundamentalmente assuma a língua em uso, bem como as implicações desse movimento para o trabalho pedagógico pelo professor alfabetizador.

Sobre o mesmo tema, Mortatti (2000) analisa os movimentos da alfabetização no Brasil, que aconteceram entre os anos 1876 e 1994, destacando os métodos, já que, para essa mesma autora, o percurso histórico da alfabetização no País se confunde com a história dos próprios métodos, ainda que o debate histórico entre os métodos revele a disputa pela hegemonia metodológica baseada na ideia de solução de dificuldades subjetivas no processo de alfabetização.

Dessa maneira, a alfabetização era concebida como movimento sistêmico, porém nas últimas décadas tem sido ressignificada e, em alguma medida, está relacionada ao papel que a escrita vem desempenhando na sociedade contemporânea, sociedade da era digital.

Ao corroborar a reflexão, Britto (2012, p. 84) defende que:

A educação linguística implica a ação pedagógica que leva o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade.

Nesta perspectiva, a escola cumpre uma importante função na vida dos seus alunos, ao apresentar formalmente a estes sujeitos as diversas possibilidades de ler e escrever.

Na escola da era digital e anunciada como resultado de processos de democratização de acesso à educação, a relação ensino e aprendizagem parece não ter acompanhado a evolução do que nos cerca cotidianamente, como os grandes avanços científicos e tecnológicos. Tal situação tem reflexo no processo de alfabetização dos estudantes, comprometendo assim as etapas seguintes à fase inicial da escolarização.

Pelo mesmo prisma, Smolka (1993, p. 16; 2012) assevera acerca do processo de alfabetização na atualidade:

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito

meramente escolar e acadêmico. A ideologia da ‘democratização do ensino’ anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – ‘Há vagas para todos!’, ‘Nenhuma criança sem escola!’ – As práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

Sob o mesmo enfoque, Soares (2011a) diz que alfabetização pode ser entendida por processo através do qual o sujeito aprende o código escrito. Ainda, de acordo com Soares (2011a, p. 16), “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...]”. Mas, para a mesma autora, a escrita não é a reprodução da fala, ainda que em algumas situações a correspondência entre a língua falada e a escrita indicam para esta prerrogativa.

Todavia se adotada como um princípio de negociação de sentidos, a leitura movimenta diferentes saberes, acionando, no processo interpretativo, através do texto, outros níveis. Tal qual descreve Soares (2003, p. 33):

[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

A autora relaciona o conceito de alfabetização ao social, em que aspectos culturais, sociais, econômicos e tecnológicos incidem no processo de alfabetização. Assim sendo, pela ótica da técnica, o processo de alfabetização ocorre a partir do momento em que o sujeito aprende o alfabeto e o utiliza, com autonomia, em estratégias próprias de leitura, expressão e compreensão. Pelo mesmo prisma, Collelo (2004, p. 24) ressalta que:

[...] mais que uma aprendizagem de habilidades, conceitos ou regras, o alfabetizando deve conquistar uma consciência metalinguística [...] e construir uma nova relação com a fala interior de modo a conciliar seus processos mentais às exigências da escrita [...].



Desta forma, “etimologicamente, o termo ‘alfabetização’ quer dizer levar à aquisição do alfabeto, ensinar as habilidades de ler e escrever, processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Simonetti, 2007, p. 17). Todavia, a alfabetização é muito mais ampla do que a mera aquisição do alfabeto. Ela é discursiva, o que pressupõe dialogia, interação, significação e, em especial, a não passividade dos estudantes. A escola pode cumprir uma importante função na vida dos seus alunos, ao apresentar formalmente a estes sujeitos as diversas possibilidades de ler e escrever.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, Oliveira (1998, p. 63) afirma que:

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, de memória e de comunicação.

E Smolka (1989, p. 49) complementa essa reflexão, dizendo:

Da maneira como vem sendo feita, a alfabetização enfoca apenas o domínio de habilidades formais e funcionais sem, no entanto, alcançar o âmago do processo, a razão profunda sócio-histórico política da linguagem escrita. Ela tem sido uma alfabetização meramente formal em favor de um analfabetismo político, na medida em que não é considerada como um instrumento, um meio, uma possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, mas é vista com um fim último da aprendizagem escolar e acadêmica.

A apropriação da leitura e da escrita está sujeita às práticas sociais e culturais próprias do meio onde o sujeito vive, não sendo assim elementos inatos à criança. É por intermédio dessas relações que ela constrói a compreensão da leitura e da escrita. Portanto, a aprendizagem não é algo biológico, mas construída na relação com o outro e com o conhecimento. Ou seja, a troca de experiências promove a aprendizagem e, conseqüentemente, a apropriação da leitura e da escrita e a representação simbólica. Nesta condição, cumpre à oferecer aos alunos a troca de experiências com o objetivo de construir novas aprendizagens.

Sobre o mesmo tema, Vigotski (1998, p. 130) assevera que, pelo significado que a criança atribui à escrita, ela desenvolve seu jeito próprio de se relacionar com o ato. Assim, ler e escrever ganha grande importância e *status* de algo necessário para a vida, deixando assim de ser algo mecânico, forçado e estéril. Ao contrário, transforma-se um meio de expressão e ferramenta para o desenvolvimento de sua consciência.

Destarte, a leitura e a escrita são elaboradas pela criança nas suas relações sociais, necessitando sempre do outro como mediador nesse processo. A escrita com sentido está sujeita

às possibilidades que as crianças têm ou não de fazer uso em contexto real e, conseqüentemente, anunciá-la em suas interações a depender do contexto em que elas estiverem inseridas. Para Vigotski, a relação da criança com a escrita não se dá apenas no campo da cognição, outrossim, é uma maneira dela agir na sociedade.

Segundo Smolka (1989, p. 63), baseada nos estudos elaborados por Vigotski:

A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesmo. Ela cria relações entre os indivíduos: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.

Portanto, a apropriação da leitura e da escrita está para além da reprodução do conhecimento formal. Ler e escrever permite compreender os fatos e a sociedade e, quando exercitados, ganha sentido e significado. Assim sendo, a escrita é resultado de processos elaborados de representação da realidade, expressa através do pensamento, fala oral, fala interior, até chegar à abstração. Explica Vigotski (1998, p. 85) que:

A escrita é uma função linguística, que difere da fala oral, tanto na estrutura como no funcionamento. Até o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas, e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica) deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral. Os estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos.

Dentro do escopo teórico da perspectiva histórico-cultural, que serve como alicerce conceitual para esta investigação, a análise das interações das crianças com a leitura e a escrita não é uma simples avaliação comportamental, exigindo uma incursão nos contextos sociais e históricos que permeiam e definem as experiências educacionais dos estudantes. Esta abordagem concebe a alfabetização como um fenômeno complexamente entrelaçado com as tramas socioculturais e históricas, que influenciam e são influenciadas pelas práticas pedagógicas. Assim, compreender os processos de leitura e escrita nas esferas escolares implica um reconhecimento crítico das relações sociais intrínsecas a esses ambientes e de como tais relações contribuem para a constituição de indivíduos leitores e escritores.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Campinas ressaltam que a alfabetização deve ser compreendida como um processo que vai além da simples decodificação

de palavras. O documento enfatiza a importância de práticas pedagógicas que considerem o letramento como um eixo integrador, destacando que:

A alfabetização é concebida como um processo em que os sujeitos aprendem a ler e a escrever inseridos em práticas sociais de uso da língua escrita, entendendo seu funcionamento e os sentidos que ela assume em diferentes contextos culturais e sociais. (Campinas, 2012)

Essa abordagem reforça a perspectiva de que a alfabetização não é apenas uma habilidade técnica, mas um elemento essencial para o exercício da cidadania, envolvendo a compreensão crítica e reflexiva do mundo.

A partir dessa perspectiva, a formação docente emerge como elemento basilar, visto que as concepções e as práticas pedagógicas dos professores atuam como mediadoras fundamentais das experiências de alfabetização das crianças. Assim, um exame detalhado da preparação e do desenvolvimento profissional dos educadores se faz imprescindível, já que suas abordagens metodológicas e epistemológicas refletem e repercutem nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Em sendo assim, a formação continuada dos professores, englobando aspectos teóricos e práticos, assume uma importância vital na promoção de práticas alfabetizadoras que sejam, ao mesmo tempo, significativas, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas.

## **2.5 O contexto da formação inicial e continuada do pedagogo**

A formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, curso de Pedagogia, constitui-se como um elemento capital no processo de preparação de educadores altamente qualificados, cujo compromisso reside na elevação dos padrões de qualidade educacional. Esta etapa educacional é conduzida predominantemente por meio de cursos de licenciatura, oferecidos em nível superior, os quais incluem, de modo integral, estágios supervisionados e diversas atividades práticas essenciais para o desenvolvimento profissional inicial.

De acordo com o Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), a formação do profissional do magistério na Educação Básica deve assegurar uma relação intrínseca e concomitante entre teoria e prática. Essa integração é fundamental para fornecer os subsídios necessários ao desenvolvimento das competências, dos conhecimentos e das habilidades indispensáveis à atuação docente.

Durante esse período formativo, os educandos são munidos com um arcabouço de conhecimentos teóricos, específicos à área de especialização escolhida, além de serem encorajados a desenvolver habilidades pedagógicas e práticas indispensáveis para a eficácia no

exercício docente. Adicionalmente, é nessa fase que os professores em formação são introduzidos às multifacetadas dimensões da prática educativa, abrangendo desde a apropriação do contexto escolar até a valorização da diversidade cultural e a internalização dos princípios da educação inclusiva.

Contudo, há um distanciamento entre o que se aprende nos cursos de Pedagogia e a realidade escolar, local de atuação profissional dos professores, conforme aponta Nóvoa (2019, p. 07):

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Nóvoa faz uma crítica profunda e reflexiva sobre a dicotomia frequentemente observada na formação de professores entre o conhecimento teórico, predominantemente associado às universidades, e a prática pedagógica, vinculada às escolas. Essa análise revela uma tensão significativa e desafiadora dentro do sistema educacional que influencia diretamente a potência e a relevância da formação docente. Para o autor, as universidades, por oferecerem um tipo de conhecimento que, embora rico em conteúdo cultural, científico e crítico, muitas vezes se mostra desconectado das necessidades práticas da sala de aula. Ele descreve esse saber como “vazio”, implicando que, sem a capacidade de questionamento genuíno e criação, o conhecimento teórico falha em preparar os futuros professores para os desafios reais da profissão. Essa crítica sugere uma reflexão sobre como as universidades podem integrar melhor teoria e prática, transformando o conhecimento em algo mais aplicável e dinâmico.

Por outro lado, a descrição que Nóvoa (2019) faz da prática nas escolas é igualmente crítica. Ele reconhece que, embora as escolas se concentrem nas aplicações práticas da educação, essa prática, muitas vezes, se torna rotineira e medíocre, sem espaço para inovação ou contribuição significativa para a formação de novos professores. Esta visão desafia a noção de que a experiência prática por si só é suficiente para a formação docente, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que sejam reflexivas, inovadoras e capazes de contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo.

Todavia, analisando o percurso da história da Educação brasileira bem como dos seus docentes, constatamos que iniciativas para estruturar cursos especializados na formação

de professores para o ensino das escolas, chamadas de “Escolas de Primeiras Letras”, foram concretizadas, na passagem do século XIX para o século XX, com o estabelecimento das Escolas Normais. Originalmente, essas instituições eram equivalentes ao nível de ensino secundário, evoluindo para corresponder ao Ensino Médio a partir da metade do século XX. Essas escolas desempenharam um papel decisivo no preparo de educadores para atuar nos primeiros estágios do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, consolidando-se como essenciais na formação docente nessas áreas.

A evolução das Escolas Normais reflete mudanças significativas nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas ao longo dos anos. A transição dessas instituições de um nível secundário para o Ensino Médio indica uma progressiva valorização e complexificação da formação docente. Este movimento foi parte de um esforço mais amplo para profissionalizar o ensino, elevando os padrões de qualificação exigidos para os professores e, conseqüentemente, buscando melhorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Além disso, a persistência do foco nas “primeiras letras” nas Escolas Normais ressalta a importância atribuída à alfabetização e aos anos iniciais da educação à época.

Em Campinas, contexto desta pesquisa, foi erguida uma das primeiras escolas normais do País, confirmando assim o fato de que a formação de professores que atuam no município vem de longa data. Trata-se da Escola Normal de Campinas, conhecida como Instituto Educacional Carlos Gomes, cuja história é rica e significativa na formação de professores no Brasil. Inaugurada em 19 de novembro de 1873, a escola foi uma das primeiras instituições de formação de professores no estado de São Paulo e tem desempenhado um papel crucial no desenvolvimento educacional da região.

Originalmente, a escola foi criada para atender à crescente demanda por educadores qualificados, essenciais para o sistema educacional que estava em expansão na época, especialmente após a Lei de Instrução Pública de 1870, que estabeleceu a necessidade de expandir e melhorar a oferta de educação no Brasil. Sobre a referida lei, Saviani (2013, p. 126), assevera:

essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e

geografia). Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto.

Saviani (2013) contextualiza a legislação educacional no âmbito do espírito da época, uma era marcada pelo Iluminismo, quando a disseminação do conhecimento era vista como fundamental para o progresso social e a erradicação da ignorância. A lei brasileira, embora modesta, procurava estabelecer uma base curricular que refletisse os valores e as necessidades da sociedade da época. A inclusão de disciplinas como leitura, escrita, gramática da língua nacional e matemática evidencia um foco nos elementos considerados essenciais para a formação básica do cidadão.

Os componentes do currículo mencionados no documento, como geometria e as quatro operações básicas de aritmética, eram vistos como essenciais para o desenvolvimento intelectual e prático dos indivíduos. No entanto, a omissão das ciências naturais e sociais (história e geografia) sugere uma lacuna na preparação dos alunos para entender completamente o mundo natural e social ao seu redor. Essa escolha curricular pode ser interpretada como um reflexo das prioridades educacionais da época, que valorizavam mais a capacitação em habilidades práticas e literárias em detrimento de um entendimento mais amplo do mundo.

Ao longo dos anos, a Escola Normal de Campinas se adaptou às mudanças nas políticas educacionais e continuou a ser uma referência na formação de professores. Ela passou por várias transformações, inclusive expandindo seus programas educacionais para incluir não apenas a formação de professores. Atualmente, oferece Educação Básica e Ensino Médio.

Nesta conjuntura, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 marcou um período significativo de crescimento nos cursos de licenciatura no Brasil. Esse avanço foi impulsionado, em grande parte, pela fundação de novas instituições de Ensino Superior e pela oficialização do ensino a distância no âmbito superior. Essas mudanças contribuíram substancialmente para a expansão da disponibilidade de cursos voltados tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores, conforme apontado por Romanowski (2011).

Com o aumento do número de cursos e a diversificação das modalidades de ensino, advieram também desafios relacionados à manutenção da qualidade da formação docente. A rápida expansão dos cursos de licenciatura trouxe o desafio de garantir que os padrões educacionais sejam mantidos e que os programas estejam alinhados com as necessidades contemporâneas da educação básica brasileira.

A formação inicial docente desempenha uma função fundamental na construção do conhecimento teórico e práticas que alicerçam o exercício da profissão. Esse processo é projetado para oferecer experiências variadas de aprendizagem, incluindo o estudo aprofundado de teorias pedagógicas, a análise de pesquisas contemporâneas sobre o ambiente escolar e o conhecimento das políticas públicas educacionais. Essas atividades são basilares para o desenvolvimento de um educador crítico e apto a articular teoria e prática no cotidiano da sala de aula.

Tardif (2014) enfatiza que, embora a formação inicial seja fundamental para o desenvolvimento das habilidades docentes, a capacitação contínua é essencial para que os professores se mantenham atualizados diante das transformações na área educacional. Segundo o autor, o conhecimento pedagógico não é fixo, mas se desenvolve ao longo da trajetória profissional, sendo construído a partir da relação entre as vivências práticas e os fundamentos teóricos adquiridos.

Entre os principais componentes curriculares da formação inicial, destacam-se os espaços que promovem o diálogo entre teoria e prática, com o estágio supervisionado sendo uma das atividades mais relevantes. Essa experiência, que abrange áreas como Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar, proporciona ao futuro professor a possibilidade de observar a dinâmica da escola, analisar a organização de uma turma e refletir sobre as estratégias pedagógicas da professora regente. Pimenta e Lima (2012, p.141) destacam que o estágio supervisionado é um momento crucial na formação docente, pois possibilita ao aluno-professor integrar o conhecimento teórico acumulado à prática cotidiana, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre sua atuação pedagógica. Segundo os autores, “o estágio é o espaço em que o futuro professor vivencia, de forma crítica, os desafios da profissão, possibilitando a construção de uma identidade docente”.

A regência realizada pelo estudante durante o estágio é uma oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos e vivenciar as particularidades do cotidiano escolar. Essa prática contribui significativamente para a sua formação profissional, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho docente e lidar com os desafios inerentes à sala de aula, como as diferentes personalidades, contextos sociais e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No entanto, a formação inicial, por si só, pode não ser suficiente para abordar todas as demandas que surgem no dia a dia da prática educativa. Em sendo assim, a formação continuada torna-se imprescindível. Esse processo, como o próprio termo sugere, consiste em uma trajetória permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira. A

formação continuada permite que os professores aprofundem conhecimentos em áreas específicas, revisitem suas práticas e estejam preparados para enfrentar os desafios de um cenário educacional em constante transformação.

E, Giraldi e Nóvoa (1992) enfatizam que a formação continuada deve ser vista como um processo de desenvolvimento profissional em que o professor, mais do que receptor de conhecimentos, é também um sujeito ativo na construção de seu saber pedagógico.

Portanto, a formação inicial e a formação continuada configuram-se como etapas complementares e interdependentes na constituição docente. Juntas, essas fases não apenas garantem a formação técnica, mas também fomentam a formação de um educador reflexivo, crítico e preparado para atuar de maneira ativa, contribuindo para a inovação e a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, a próxima seção é dedicada à análise da formação continuada, com especial atenção a um panorama histórico que abrange tanto o contexto nacional quanto municipal. A formação continuada, concebida como um processo essencial para o aperfeiçoamento e atualização permanente dos profissionais da educação, constitui um eixo central nas políticas públicas educacionais. No Brasil, as iniciativas nesse campo têm sido entusiasmadas por transformações políticas, sociais e culturais.

Ao traçar esse histórico, buscamos compreender como as práticas de formação continuada foram estruturadas ao longo do tempo, destacando marcos importantes, como os Programas de Formação de Professores, lançados pelo governo federal. É aqui também que discutimos como o município de Campinas tem desenvolvido programas próprios para atender às demandas locais, muitas vezes complementando e adaptando as diretrizes nacionais às especificidades regionais.

A reflexão está embasada em autores que discutem a relevância da formação continuada, como Tardif (2014), que ressalta a necessidade de os saberes docentes se adaptarem às mudanças sociais. Igualmente será considerada a perspectiva de Giraldi e Nóvoa (1992), que defendem a formação continuada como um espaço de diálogo e construção coletiva, capaz de transformar o professor em um agente de inovação.

Assim, a próxima discussão aborda como essas formações contribuem para a superação dos desafios pedagógicos contemporâneos e a construção de práticas educacionais inclusivas, contextualizadas atendendo às demandas de uma sociedade em constante transformação.



## 2.6 As políticas de formação docente

O Artigo 62, §1.º, inciso X da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), estabelece um princípio fundamental para a valorização e qualificação dos profissionais do magistério no Brasil. O dispositivo enfatiza que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de um regime de colaboração, têm o dever de promover tanto a formação inicial, quanto a formação continuada e a capacitação dos professores.

A promulgação da Lei n.º 9.394, de 1996, conferiu um novo direcionamento às políticas públicas educacionais, marcando um compromisso renovado com a qualidade do ensino. Nesse contexto, os processos de alfabetização e letramento foram reconhecidos como fundamentos essenciais para o desenvolvimento integral da educação nacional. Consequentemente, a formação continuada dos professores alfabetizadores passou a ocupar um lugar de destaque nas iniciativas políticas, sendo concebida como uma estratégia indispensável para promover as práticas pedagógicas mais qualificadas.

O Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica, apresenta uma definição ampla e estruturada de formação continuada. Segundo o documento, a formação continuada é concebida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira docente. Essa formação deve possibilitar ao professor a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, promovendo o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos, competências e habilidades necessários ao exercício da docência.

De acordo com o parecer, a formação continuada deve ser articulada à formação inicial, garantindo a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a qualidade da educação básica. O documento enfatiza que essa formação deve responder às demandas emergentes da sociedade, às mudanças nas políticas públicas e às transformações culturais e tecnológicas que impactam o ambiente escolar.

Outro aspecto destacado no parecer é a necessidade de que a formação continuada esteja alinhada às necessidades locais e institucionais, considerando as especificidades dos diferentes contextos educacionais. Portanto, o processo formativo não deve se restringir a eventos pontuais ou desconexos, mas ser planejado e contínuo, promovendo a atualização constante e a melhoria da prática pedagógica.

O Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), destarte, posiciona a formação continuada como um direito e um dever dos professores, um compromisso ético e político que contribui para valorizar o magistério e transformar o ensino.

Gatti (2008), em suas reflexões sobre o conceito de educação continuada, destaca a multiplicidade de interpretações e possibilidades que envolvem o termo. Segundo a autora, as discussões acadêmicas e práticas a respeito do conceito frequentemente oscilam entre uma visão restritiva, que associa a educação continuada exclusivamente a cursos formais e estruturados oferecidos após a graduação, e uma abordagem mais ampla e inclusiva. Nessa ótica, a educação continuada abrange uma diversidade de atividades que enriquecem o desempenho profissional, como reuniões pedagógicas, trabalho coletivo nas escolas, participação em eventos acadêmicos, trocas de experiências com os pares, bem como formatos inovadores proporcionados pela tecnologia, como videoconferências e interações virtuais.

Gatti (2008a, p. 57) ainda sinaliza que essa “vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” reflete a necessidade de adaptar os processos formativos às demandas dinâmicas e contextuais dos profissionais da educação. Tal visão ressalta que a formação continuada não se limita a cursos formais, mas inclui práticas colaborativas e reflexivas que emergem da rotina escolar, configurando-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional essencial para os desafios da contemporaneidade.

Ainda segundo Gatti (2008a, p. 58):

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...].

Nesse panorama, no limiar da década de 1980, o Brasil vivenciou um intenso movimento pela democratização da educação, que se articulava com o processo mais amplo de redemocratização do País após décadas de regime autoritário. Nesse cenário, a defesa do direito universal à escolarização se consolidou como um eixo central das lutas sociais, pautando-se na busca pela universalização do ensino, pelo fortalecimento da gestão participativa nas escolas e pela ampliação da presença comunitária nos processos decisórios. Esse período também trouxe à tona a necessidade de reavaliar as políticas públicas educacionais, evidenciando, de forma dialética, a interdependência entre as formulações teóricas e as ações estatais destinadas ao

atendimento das demandas sociais, especialmente no que diz respeito às necessidades básicas de educação.

O contexto de redemocratização não apenas ressignificou a cidadania como direito universal, mas também reposicionou a educação como um vetor estratégico para construir uma sociedade mais equitativa e participativa. Saviani (2018) salienta que a democratização da educação, naquele momento, foi uma resposta à exclusão social histórica e às desigualdades estruturais que mantinham amplas parcelas da população à margem do acesso a uma educação de qualidade.

O reconhecimento do direito à formação continuada dos profissionais da educação tornou-se um elemento essencial nesse processo de transformação. Freire (1996) argumenta que uma educação verdadeiramente democrática deve integrar a atualização constante dos saberes e a renovação das práticas pedagógicas, assegurando que professores e alunos se tornem protagonistas no desenvolvimento de uma sociedade crítica e emancipada.

O Quadro 1 ilustra a trajetória histórica dos Programas de Formação para professores alfabetizadores no Brasil.

Quadro 1- Evolução histórica dos Programas de Formação para professores alfabetizadores no Brasil

<b>Ano de Lançamento</b>	<b>Programa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Destaques</b>
1997	Parâmetros Curriculares em Ação: Alfabetização	Implementar práticas pedagógicas alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na alfabetização.	Professores do Ensino Fundamental	Focado na prática docente; promovia a adaptação dos PCNs ao cotidiano das salas de aula, com destaque para a alfabetização.
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Desenvolver competências profissionais em alfabetização, leitura e escrita	Professores do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA	Planejado para formação anual; visava fornecer conhecimentos didáticos baseados em 20 anos de pesquisas sobre alfabetização.

2004	Pró-Letramento	Capacitar professores dos anos iniciais em alfabetização e matemática.	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Programa modular, articulado com universidades; tinha como destaque o enfoque na alfabetização e na matemática.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental	Professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	Destacou-se por sua abrangência e articulação com avaliações como ANA; promoveu encontros formativos e disponibilizou materiais didáticos.
2019	Programa Tempo de Aprender	Apoiar a alfabetização por meio de formação docente, materiais didáticos e valorização do magistério.	Professores alfabetizadores, gestores e técnicos de secretarias	Estruturado em quatro eixos: formação continuada, materiais, gestão e valorização docente; destacava o uso do Avamec.
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa por meio de formações e assistências técnicas.	Professores alfabetizadores, gestores escolares, técnicos de educação	Prioriza o fortalecimento das redes públicas com formação gratuita via Avamec; políticas adaptadas às realidades locais e ampla cobertura nacional.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A análise dos programas de formação de professores alfabetizadores no Brasil evidencia uma progressão histórica marcada por distintas ênfases pedagógicas e políticas, alinhadas às demandas sociais e educacionais de cada período. Iniciativas iniciais, como os Parâmetros Curriculares em Ação: Alfabetização (1997), priorizavam a padronização de práticas pedagógicas, proporcionando aos educadores diretrizes claras para o ensino da leitura e escrita. Em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa.) promoveu uma formação mais aprofundada, centrada na construção de competências específicas para a superação do elevado índice de fracasso escolar. A partir de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sinalizou uma mudança paradigmática, ao incorporar uma abordagem colaborativa e integrada, engajando a União, estados e municípios em um esforço coletivo para alcançar metas nacionais de alfabetização. No contexto contemporâneo,

o Programa Tempo de Aprender (2020) demonstra um avanço significativo, ao aliar recursos tecnológicos a estratégias formativas híbridas, refletindo as exigências de um cenário educacional em constante transformação. Comparativamente, observamos um movimento progressivo de ampliação e sofisticação das iniciativas, que transitam de abordagens teóricas e locais para estratégias abrangentes e tecnológicas, sempre preservando o objetivo central de garantir uma alfabetização de qualidade como um direito universal e fundamental.

Encerrando a análise histórica e contextual dos programas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, notamos um percurso que combina avanços significativos e desafios persistentes, especialmente no que tange à eficácia das políticas públicas na resposta às demandas da educação básica. Essa trajetória evidencia a necessidade de iniciativas contínuas, articuladas e sensíveis às especificidades contextuais. Nesse cenário, torna-se relevante direcionar a atenção para as ações implementadas no âmbito municipal, com destaque para as iniciativas de formação continuada de professores realizadas pela prefeitura de Campinas.

Por essa razão, no próximo capítulo, apresentamos o contexto em que a pesquisa se fez: a escola, as professoras alfabetizadoras, o instrumento para produção dos dados e os procedimentos de análise.

## **CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa, o contexto, a definição dos objetivos, a identificação dos sujeitos participantes e o local da pesquisa. Também são descritos os procedimentos metodológicos de produção e análise de dados.

Campinas desenvolveu-se de um povoado rural para uma metrópole, influenciada inicialmente pela agricultura e, posteriormente, pela economia cafeeira. A transição para uma cidade industrial e de serviços começou na década de 1930 sendo consolidada em 1938, visando reestruturar suas capacidades urbanas e estabelecê-la como polo tecnológico.

O município, lugar que tem sua relevância inicial por ser um local de pouso para bandeirantes em suas incursões na exploração do interior do País, foi reconhecido como metrópole pelo IBGE em junho de 2020, destacando-se como um importante polo de pesquisa e desenvolvimento. Atualmente, a cidade abriga instituições de ensino superior renomadas como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), além do *campus* da Universidade São Francisco (USF) e outras instituições de Ensino Superior. Estas instituições contribuem significativamente para a produção científica e tecnológica do Brasil.

Enfrentando os desafios da modernização, o município reflete disparidades sociais que impactam diretamente a educação pública. Notadamente, Campinas, em seu percurso histórico e desenvolvimento urbano, apresenta complexidade, quando observamos a intersecção entre crescimento econômico e desigualdades sociais, conformando seu panorama educacional atual, pano de fundo para a escrita das seções posteriores.

### **3.1 A Secretaria Municipal de Educação de Campinas**

As demandas educacionais presentes nas agendas e nas discussões das administrações públicas não estão descoladas das outras dimensões da vida cotidiana dos cidadãos campineiros, entretanto, nesta pesquisa, interessa-nos de modo mais específico as questões relacionadas à educação no município. Tal aproximação se faz necessária para que possamos entender de que lugar as professoras entrevistadas falam, qual o contexto e a estrutura de trabalho dessas docentes.

Desse modo, nesta seção, apresentamos a estrutura de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), como parte do caminho que vamos traçando para a análise dos enunciados das docentes com o objetivo de compreender como as professoras vão

se constituindo professoras alfabetizadoras e como narram sobre sua formação no campo da alfabetização.

A Rede de Educação do Município de Campinas é formada por duas instituições: Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual administra o ensino regular desde a Educação Infantil a EJA II; e Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), esta última, instituição responsável pelo seguimento da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Para esta pesquisa, contudo, nos interessa de modo particular apresentar de modo mais detalhado o funcionamento e a estrutura da SME, e o segmento do Ensino Fundamental I, pois é nesta instituição e segmento que atuam as professoras participantes da pesquisa e o contexto em que emergiu a questão mobilizadora da presente pesquisa: como as professoras vão se constituindo docentes da área de alfabetização e que concepções e práticas de alfabetização têm sido adotadas por elas?

A SME organiza as funções e os cargos, segundo os princípios legais presentes na Lei n.º 12.012/04 (Brasil, 2004), a qual revogou Estatuto do Magistério Público Municipal Lei n.º 6894 de 24 de dezembro de 1991. E de acordo com a Lei n.º 12.987, de 28 de junho de 2007, em seu capítulo 2, Art. 3.º: o Quadro de Cargos do Magistério compreende:

I - Grupo de Docentes, constituído de cargos efetivos de:

- a) Professor de Educação Básica I (PEB-I);
- b) Professor de Educação Básica II (PEB-II);
- c) Professor de Educação Básica III (PEB-III);
- d) Professor de Educação Básica IV (PEB-IV);
- e) Professor Adjunto I;
- f) Professor Adjunto II;
- g) Professor Bilíngue.

Conforme disposto na mesma lei municipal no Art. 6.º: “Aos ocupantes de cargos do Grupo de Docentes compete a organização e realização do processo pedagógico na aula, a participação na gestão da Unidade Educacional, bem como a coordenação em pesquisa, em projeto e em trabalho com a comunidade, nos seguintes campos de atuação:

- I - Educação Infantil;
- II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Anos Finais do Ensino Fundamental;
- IV - Educação Especial.

II - Grupo de Especialistas de Educação, constituído de cargos de provimento efetivo de:

- a) Coordenador Pedagógico;
- b) Orientador Pedagógico;
- c) Supervisor Educacional;
- d) Vice-Diretor; e
- e) Diretor Educacional.”

Diante do quadro dos profissionais que fazem parte do quadro do Magistério da rede municipal de Campinas, apresentamos, na sequência, de modo mais detalhado, os docentes do Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano), uma vez que os participantes da pesquisa pertencem a esse quadro do Plano de Cargos e Carreira do Magistério.

### 3.2 - Os docentes do Ensino Fundamental I

O ingresso no quadro do Magistério da Rede Municipal de Campinas se dá através de concurso público, e a formação mínima exigida é o antigo curso de magistério, equivalente ao curso de Ensino Médio, tal qual prevê o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

De acordo com o plano de Cargos e Carreira da Rede de Campinas (Campinas, 2007), ao longo da carreira, os docentes podem passar por processo de progressão, à medida que esses professores vão adquirindo formação para o cargo que exercem, sendo que, se a nova titulação advir dos cursos de pós-graduação, *stricto* ou *lato sensu*, ele obtém a progressão vertical, incidindo em alteração na faixa salarial.

Esses professores têm jornada de trabalho semanal de 24/32 horas/aula, que compreende 24 horas de TDA (Trabalho Docente com Aluno), 04 horas de TDPA (Tempo de Trabalho Docente de Preparação de Aulas) atividades extraclasse, 2 horas de TDC (Trabalho Docente Coletivo) e 1 hora de TDI. Há ainda docentes que atuam no mesmo segmento com jornada de trabalho composta por 29/32 horas. Destas, 24 são TDPA, 04 horas de atividade extraclasse, 2 horas de TDC, 1 hora de TDI (Trabalho Docente Individual) e 4 horas de CHP (Carga horária



pedagógica). Este último tempo pedagógico é destinado a formações oferecidas pela própria SME via Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE).

Para todos os docentes que se interessarem em participar das formações continuadas oferecidas pela SME, há remuneração pelas horas referentes ao período de duração do curso. Tais formações são oferecidas pelo CEFORTEPE, aparelho público e responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação da SME de Campinas.

### **3. 3 Sobre a unidade escolar e as professoras entrevistadas**

A cidade de Campinas está subdividida em cinco regiões administrativas seguindo a política de descentralização da Prefeitura. Do mesmo modo, a Secretaria de Educação atua em cada uma destas regiões através dos Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), sendo: NAED NORTE, NAED LESTE, NAED SUL, NAED OESTE, NAED NOROESTE e NAED SUDOESTE. Estão sob a orientação e ações de cada NAED, as escolas particulares e instituições, além das escolas dos segmentos de abrangência da SME. Em cada núcleo, há um Representante Regional a quem cabe garantir a efetivação da prática das políticas educacionais na Rede de Ensino de Campinas.

Atuam também nestes núcleos os supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos, os quais são responsáveis por acompanhar, assessorar e garantir o cumprimento das ações diárias das unidades educacionais do Sistema de Ensino do município.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental I e II da rede de ensino municipal da cidade de Campinas. A escolha da escola se deu devido ao fato de a pesquisadora ser professora alfabetizadora na mesma rede há 31 anos, dos quais sete anos seguidos na Unidade Escolar onde atuam as professoras entrevistadas.

Ao longo desse período, também atuou como gestora educacional em diferentes unidades escolares, o que possibilitou observar interações, convergências e conflitos entre as concepções e práticas docentes de professores alfabetizadores. Outra questão relevante para a escolha é o fato de que, ao longo das mais de três décadas de trabalho ligado à rede de ensino de Campinas, foi possível acompanhar, vivenciar e observar importantes mudanças pelas quais a educação municipal passou com o objetivo de construir um projeto político educacional de qualidade e de relevância social, bem como a relação entre este processo histórico e a formação do professor alfabetizador.

A escola, em que atuam as professoras participantes do estudo, está localizada entre dois shoppings da cidade de Campinas, na região leste da cidade (Figura 2). O prédio da escola

“funciona” como limite entre uma ocupação e um bairro estruturado. Trata-se de uma escola de porte médio que atende aos alunos residentes na ocupação conhecida como “Núcleo Residencial Jardim Lúria” e a alunos dos bairros vizinhos. Atualmente, oferece os cursos do Ensino Fundamental I e Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino.

Figura 2 - Escola onde atuam as professoras participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Participaram da pesquisa seis professoras alfabetizadoras que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campinas, as quais foram convidadas a compartilhar conosco suas reminiscências docentes, pois, neste estudo, concebemos o ato de narrar como a possibilidade de vivenciar a experiência, de olhar para o próprio percurso profissional, estabelecendo relações entre o passado e o presente, permitindo ao narrador a reflexão sobre o ser e o fazer docente. Para tanto, realizamos as entrevistas com docentes recém-formadas e docentes com algum tempo de experiência na carreira do magistério, que, doravante, recebem pseudônimos ligados a nomes de pedras preciosas brasileiras: Ametista, Citrino, Cristal, Granada, Jade e Esmeralda.

A escolha pelos nomes de pedras preciosas como pseudônimos para referência às professoras entrevistadas se justifica pelo fato de a formação ou a transformação acontecer em um longo processo de mudança, resultado de exposições a intempéries e, muitas vezes, resultantes de lutas. Lutas essas que envolvem o professor alfabetizador, em meio às adversidades impostas pelas constantes mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas que afetam a sociedade em geral e, de modo singular, às relações próprias do contexto escolar, as quais são naturalmente permeadas por conflitos e tensões, considerando que à escola do pós neoliberalismo coube “incluir, preocupar-se com a formação de maneira interdisciplinar,

atender as demandas do mundo tecnológico e formar pessoas dotadas de ética” (Lagar *et al.*, 2013, p. 43 *apud* Libâneo, 2007).

Destarte, apresentamos as professoras participantes da pesquisa: Citrino é licenciada em Pedagogia e desde que ingressou na rede de Campinas, atua com turmas do 1.º ano; Ametista é licenciada em Pedagogia e mestre em Educação, atualmente trabalha com turma do 2.º ano; Granada possui licenciatura em Pedagogia e, no ano da produção do dado, trabalhava com o 3.º ano; Cristal possui licenciatura em Pedagogia e atua em sala de 3.º ano; Jade é licenciada em Pedagogia e atua com turma de 2.º ano; e, Esmeralda possui formação no antigo curso magistério, equivalente ao 2.º grau, hoje Ensino Médio, graduação em Fonoaudiologia e Pedagogia e atua em 1.º ano.

Na Tabela 1, apresentamos o tempo de trabalho como docente das professoras na rede municipal de Campinas.

Tabela 1 – Tempo de trabalho docente na SME Campinas

<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Tempo de atuação na SME</b>
Ametista	05 anos
Citrino	08 anos
Cristal	10 anos
Granada	06 meses
Jade	01 ano
Esmeralda	22 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como observado nessa Tabela, o tempo de serviço dos professores na Secretaria Municipal de Educação de Campinas varia de 6 meses a 22 anos, refletindo uma diversidade de experiências e trajetórias profissionais dentro da rede educacional municipal.

As seis professoras são efetivas na rede de ensino de Campinas e ingressaram via concurso público e suas idades estão entre 22 e 64 anos. Todas cumprem jornada de trabalho semanal de 24/32 horas aula. Destas, semanalmente, 2h/a são destinadas a reuniões de trabalho coletivo docente (TDC), tempo pedagógico também destinado à formação continuada eleito pelo grupo de docentes e ou pela equipe gestora (Diretor educacional, Vice-diretor e Orientador pedagógico), sobretudo quando a formação tem o objetivo de atender às necessidades específicas da unidade escolar.

Até aqui, apresentados o contexto e as professoras parceiras da pesquisa, na próxima seção, discorreremos sobre a formação de professores no contexto da SME de Campinas.

### 3.4 A formação de professores na SME Campinas

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 representou um marco fundamental na formulação de políticas educacionais, impulsionando o município de Campinas a estruturar iniciativas inovadoras voltadas à formação continuada dos profissionais da educação. Nesse contexto, o Decreto n.º 12.204, de 14 de maio de 1996, instituiu o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA), um núcleo pioneiro que assumiu a função de centralizar e articular ações de capacitação. Vinculado inicialmente à Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais (COPPE), o CEFORMA buscou implementar uma política formativa sistematizada e permanente, voltada à qualificação dos educadores municipais. Essa iniciativa foi a primeira a integrar e institucionalizar as diferentes modalidades de formação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), abrangendo desde grupos de estudo até cursos especializados.

No período de 1997 a 2000, o CEFORMA consolidou-se como uma referência na área formativa, embora enfrentasse desafios significativos relacionados às condições laborais dos docentes, como jornadas exaustivas e enfoques formativos excessivamente tecnicistas. Conforme apontado por Oliveira (2005), o esforço para contornar essas limitações incluiu implementar atividades formativas dentro da jornada de trabalho, garantindo maior acessibilidade aos professores. Contudo, em 2002, ocorreu uma reestruturação significativa, com a substituição dos grupos de formação por cursos abertos, uma mudança que alterou substancialmente a dinâmica das práticas pedagógicas na rede.

Em 2003, o Decreto n.º 14.460 (Campinas, 2003) reorganizou a estrutura administrativa da SME, resultando na vinculação do CEFORMA à recém-criada Coordenadoria Setorial de Formação (CSF). Essa mudança ampliou as parcerias institucionais, permitindo maior diversificação e alcance das ações formativas. Em 2004, a Lei n.º 12.012 (Campinas, 2004) estabeleceu o programa de capacitação e aperfeiçoamento dos servidores municipais, articulando a formação docente com o planejamento institucional e com estratégias de avaliação de desempenho. Essa legislação igualmente integrou atividades como o trabalho docente coletivo (TDC), individual (TDI) e projetos pedagógicos (TDPR) às jornadas de trabalho dos professores, promovendo o planejamento colaborativo e a participação efetiva na construção do Projeto Político- Pedagógico das escolas.

A institucionalização do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE), formalizada pela Portaria n.º 114/2010, trouxe um novo ciclo de ações formativas na rede municipal, destacando-se como referência na formação continuada. A Lei

Complementar n.º 57, de 2014, introduziu novas configurações na jornada docente, incluindo atividades específicas como o Trabalho Docente de Formação (TDF), voltado exclusivamente às escolas de período integral com jornadas de 40 horas semanais.

Com a Resolução SME n.º 03/2017 (Campinas, 2017a), a Prefeitura Municipal de Campinas regulamentou os tempos pedagógicos, incluindo a Hora Projeto (HP), ampliando as possibilidades de formação descentralizada e centralizada. Posteriormente, a Resolução SME n.º 06/2017 (Campinas, 2007b) diversificou as modalidades formativas, incorporando grupos de estudo, oficinas, rodas de conversa e fóruns, o que proporcionou maior flexibilidade e alinhamento às necessidades dos profissionais da rede.

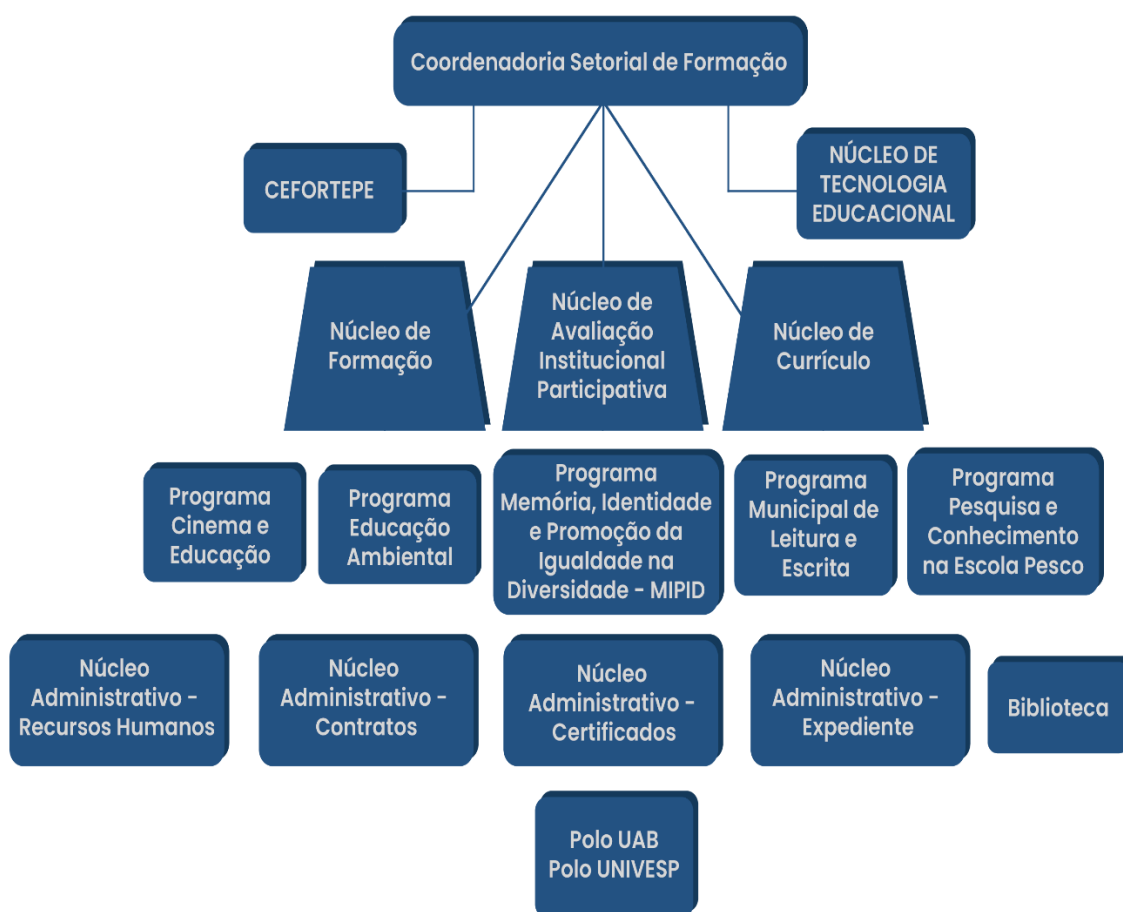
O compromisso contínuo da Prefeitura de Campinas em promover uma formação continuada ampla e estruturada evidencia avanços substanciais na valorização e na profissionalização dos educadores municipais. No entanto, persistem desafios, como a ampliação das oportunidades formativas e o fortalecimento de políticas que garantam equidade no acesso. Esses aspectos requerem reflexões contínuas para assegurar que a formação continuada esteja efetivamente alinhada às demandas pedagógicas e ao contexto educacional contemporâneo, consolidando-se como um elemento estratégico para qualificar e inovar a educação municipal.

A Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), desempenha um papel fundamental na organização e na implementação de ações formativas para os profissionais da rede municipal de ensino. Instituída como uma das Coordenadorias que integram o Departamento Pedagógico (DEPE), a CSF opera no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE) desde outubro de 2017, consolidando-se como um espaço estratégico para a formação continuada e a inovação pedagógica no município.

De acordo com o Decreto n.º 20.278/2019, artigo 20, a CSF possui atribuições específicas que abrangem ações como a formação continuada, a coordenação curricular e a avaliação institucional. Dentre essas responsabilidades, destacam-se: (i) realizar ações de formação continuada alinhadas às políticas educacionais da SME e aos princípios indicados pelas Diretrizes Curriculares Municipais e Projetos Pedagógicos das escolas; (ii) propor e coordenar iniciativas voltadas à elaboração e à implementação curricular, promovendo processos democráticos e participativos; e (iii) fortalecer a política de avaliação institucional participativa, buscando aprimorar a qualidade da escola pública por meio de pactos de qualidade negociados com os diversos atores institucionais (Campinas, 2019).

A estrutura organizacional da CSF é composta por núcleos especializados, incluindo o Núcleo de Formação de Educação Infantil e de Fundamental/EJA, o Núcleo de Currículo de Educação Infantil e de Fundamental/EJA, e o Núcleo de Avaliação Institucional Participativa. Esses núcleos são formados por Coordenadores Pedagógicos (CP) e profissionais que desenvolvem atividades vinculadas à formação docente e ao acompanhamento pedagógico. Adicionalmente, o Núcleo de Tecnologia Educacional complementa essa estrutura ao integrar recursos tecnológicos aos processos educacionais. (Figura 3)

Figura 3 – Fluxograma da Coordenadoria Setorial de Formação



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas (2024)

Os programas coordenados pela CSF refletem uma diversidade de enfoques temáticos e pedagógicos. Atualmente, destacam-se os seguintes programas:

1. Programa Cinema e Educação: voltado ao uso de recursos audiovisuais como ferramenta pedagógica para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.
2. Programa Educação Ambiental: busca integrar práticas sustentáveis e reflexões ambientais no cotidiano escolar, promovendo consciência ecológica.
3. Programa Municipal de Leitura e Escrita (PMLE): tem como objetivo fortalecer a competência leitora e escritora dos estudantes, alinhando práticas pedagógicas ao desenvolvimento linguístico.
4. Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID): aborda questões relacionadas à diversidade cultural e à promoção da igualdade no ambiente escolar.
5. Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO): incentiva práticas investigativas no espaço escolar, promovendo a construção de conhecimento crítico e contextualizado.

Esses programas são coordenados por uma equipe composta por coordenadores pedagógicos e professores, que articulam os objetivos das iniciativas às demandas específicas da comunidade escolar.

A estrutura organizacional da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), (CEFORTEPE) inclui uma biblioteca e os polos UAB e UNIVESP. Esses polos funcionam como unidades acadêmicas e operacionais, projetadas para apoiar atividades presenciais associadas a cursos oferecidos na modalidade a distância. Esses espaços contam com infraestrutura física e tecnológica avançada, além de profissionais qualificados para assistir os estudantes no desenvolvimento de projetos pedagógicos alinhados às diretrizes institucionais e curriculares específicas.

A formação continuada organizada pela CSF contempla cursos de curta, média e longa duração, os quais são projetados para fomentar a troca de experiências, o aprimoramento pedagógico e a construção coletiva de conhecimentos, abordando temas variados. A seguir, destacam-se alguns exemplos representativos dos cursos oferecidos:

### **1. Estudo e Planejamento dos Ateliês – EMEF Padre Emílio Miotti (Presencial)**

Esse grupo de estudo é realizado presencialmente na EMEF Padre Emílio Miotti e tem como foco o projeto “Ateliês Multidisciplinares”. Regulamentado pela Resolução SME n.º 15/2018, o curso busca promover uma educação integral e emancipatória, integrando práticas de criatividade, artes e inovação. Ele proporciona um espaço de reflexão e planejamento para o desenvolvimento do projeto pedagógico, alinhando-o às diretrizes educacionais da SME. A

carga horária presencial é de 37 horas e 30 minutos, com certificação para os participantes que atingirem uma frequência mínima de 75% (Campinas (SP), 2018).

## **2. Grupo de Estudos Componente Curricular Língua Portuguesa (Remoto)**

Esse grupo de estudos, conduzido remotamente via Google Meet e Google Sala de Aula, reúne professores de Língua Portuguesa da rede municipal para discutir e refletir sobre práticas pedagógicas, o currículo atual e as estratégias de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva decolonial e antirracista. A formação culmina na elaboração de um documento colaborativo que sintetiza as discussões realizadas ao longo do curso. A carga horária totaliza 116 horas e 20 minutos, integralmente remotas, com frequência mínima exigida de 75% (Campinas (SP), 2017a).

## **3. Grupo de Trabalho: Avaliação Municipal de Aprendizagens – AMA (Remoto)**

Este grupo de trabalho é voltado para a análise e a problematização dos resultados da Avaliação Municipal de Aprendizagens (AMA). Os participantes discutem dados e elaboram boletins temáticos destinados a orientar as práticas pedagógicas nas escolas da rede. O curso ocorre de forma remota, utilizando ferramentas como Google Meet e Google Sala de Aula, e possui uma carga horária de 35 horas. A frequência mínima para certificação é de 75%. (Campinas (SP), 2024).

A Coordenadoria é responsável por avaliar, planejar, implementar e acompanhar essas iniciativas formativas, emitindo relatórios de avaliação e gerenciando os processos de certificação. Além disso, supervisiona atividades complementares, como palestras, oficinas, fóruns, encontros, congressos e seminários. A maior parte dessas formações é ministrada por professores da própria rede municipal, que atuam como formadores voluntários, uma prática histórica e consolidada no município.

Os orientadores pedagógicos têm uma função muito importante no processo de formação, com horários específicos para essas atividades assegurados em sua carga horária regular. Essa estrutura permite realizar ações de formação contínua no horário de trabalho. No entanto, apesar dos benefícios desse modelo, há algumas limitações. Na configuração dos cursos de formação continuada ofertados pela SME, observa-se que os professores-formadores frequentemente adotam uma abordagem que privilegia perspectivas restritas, geralmente centradas em suas áreas específicas de atuação, como Língua Portuguesa ou Matemática. Essa especialização tende a dificultar a articulação de ações que possam atender de maneira abrangente e integrada às múltiplas demandas da rede educacional. Ademais, a ausência de um



planejamento estratégico sólido pode fragmentar as iniciativas formativas, fazendo com que sejam identificadas com indivíduos ou grupos específicos, em detrimento de um esforço institucional coeso.

A Resolução SME n.º 06/2017 (Campinas, 2017b) regulamenta as normas da formação continuada em serviço oferecida pela SME. Até março de 2020, antes do início da pandemia, os cursos oferecidos pelo CEFORTEPE eram realizados exclusivamente de forma presencial. Com as restrições sanitárias impostas pela COVID-19, foi necessário adaptar essas atividades para o formato remoto, utilizando-se plataformas digitais como o Google Sala de Aula. Posteriormente, com o retorno das aulas presenciais, as formações passaram a ser oferecidas em três modalidades: totalmente presenciais, remotas e híbridas, combinando encontros presenciais e virtuais.

Destaco também o Grupo de Trabalho: Leitura e Escrita na Educação Básica Municipal – Movimento de Construção Coletiva (Módulo VI). Esse grupo de trabalho remoto, realizado por meio da plataforma Google Meet e Google Sala de Aula, concentra-se no desenvolvimento do Caderno Curricular Temático de Leitura e Escrita da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Trata-se de um desdobramento das ações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscando consolidar as reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dessa política nacional. No Módulo VI, o objetivo é expandir a participação de profissionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, busca-se priorizar a produção escrita do Caderno Curricular e refletir sobre as ações educacionais das unidades escolares. Para tanto, são organizados oficinas, seminários e atividades com profissionais convidados, que fornecem subsídios teóricos e práticos à produção do documento. A formação tem uma carga horária de 60 horas, integralmente remota, e exige uma frequência mínima de 75% para certificação. Com um limite de 32 vagas, o curso enfatiza a participação ativa e colaborativa dos educadores no aprimoramento curricular, promovendo o alinhamento das práticas pedagógicas da rede municipal com os desafios contemporâneos da educação (Campinas, SP, 2024). A ligação com o PNAIC reforça a busca pela alfabetização de qualidade e o fortalecimento das políticas educacionais voltadas à leitura e escrita. Mas este não foi o único curso oferecido pela CSF, a qual figura como desdobramento de políticas de formação de outras esferas governamentais.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) já havia incorporado dois programas de formação continuada voltados ao fortalecimento das práticas de alfabetização: o Letra e Vida e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Ambos

representaram marcos importantes na trajetória de formação dos educadores da rede municipal, contribuindo para aprimorar o ensino da leitura e escrita.

O programa Letra e Vida, inspirado pelo Programa de Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do governo do estado de São Paulo, foi implementado na SME Campinas com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização. Focado nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o programa promoveu reflexões sobre metodologias ativas e o uso de materiais didáticos voltados ao letramento. O Letra e Vida buscava garantir aos professores subsídios teóricos e práticos que os capacitassem para atender às demandas das salas de aula heterogêneas, com foco na construção da leitura e da escrita como práticas sociais, pois, conforme destaca Soares (2004a, p. 43):

Alfabetizar letrando significa, pois, garantir ao alfabetizando não apenas o domínio do sistema de escrita enquanto código ou tecnologia, mas também o acesso às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, como instrumentos de comunicação, de informação e de interação social. Trata-se de conceber a alfabetização não como um fim em si mesmo, mas como um meio para a inserção do indivíduo em práticas letradas.

Esse enfoque está alinhado ao de Kleiman (1995), quando diz que o letramento se relaciona à vivência das práticas sociais da leitura e escrita, sendo imprescindível que os professores compreendam os contextos culturais em que os alunos estão inseridos.

O PROFA, desenvolvido em âmbito federal e adaptado pela SME Campinas, é outro programa de relevância que se destacou pela abordagem voltada à formação teórico-prática dos professores alfabetizadores. Instituído em 2001 pelo Ministério da Educação (MEC), o PROFA visava fortalecer as competências dos professores no ensino da leitura e escrita por meio de materiais didáticos específicos, como módulos de alfabetização e linguagem. Na SME Campinas, o PROFA foi direcionado aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), priorizando a formação continuada com base em uma perspectiva dialógica e interdisciplinar.

Ambos os programas foram importantes para a SME Campinas por oferecerem formações que articulavam teoria e prática, promovendo a troca de experiências entre os profissionais da rede municipal, visando ao aprofundamento de conhecimentos pedagógicos.

Girardi e Nóvoa (1992, p. 20) destacam:

A formação dos professores não pode ser reduzida a um mero processo técnico de aquisição de competências. Ela deve ser concebida como um processo de construção pessoal, no qual o professor reflita sobre sua prática, construa sua

identidade profissional e se insira em uma cultura de aprendizagem contínua. Isso pressupõe a integração entre teoria e prática, entre experiência vivida e novos conhecimentos.

As Diretrizes Curriculares destinadas ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino são descritas não apenas como um conjunto de conceitos teóricos, mas também como um guia prático que deve orientar a prática educacional. Essas diretrizes não são apresentadas como inovações desconexas, mas como uma continuidade e um aprofundamento das discussões educacionais que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil.

Um dos pontos principais do documento é a política de formação continuada, que se estabelece como um pilar fundamental para a implementação eficaz das diretrizes. Esta política ressalta a necessidade de criação de espaços de aprendizagem contínua para os educadores, tanto dentro das escolas quanto em outras instâncias educacionais, como os Núcleos de Apoio aos Educadores (NAEDs) e o (CEFORTEPE). A formação continuada é essencial para que os profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas, compartilhar desafios e sucessos, e estudar os conceitos e as metodologias propostos pelas diretrizes.

A escola deve ser o espaço privilegiado para a formação continuada, local em que os profissionais se encontram, socializam suas dificuldades e suas realizações junto aos alunos. Grupos de estudos e cursos no interior das escolas devem ser incentivados. (Campinas, 2021)

As Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) posicionam a escola como um núcleo estratégico para a formação continuada dos profissionais da educação, reconhecendo-a como um espaço essencial não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas também para o desenvolvimento profissional dos educadores. Essa concepção reforça uma abordagem integradora e dinâmica da educação, na qual o processo formativo é contínuo, envolvendo simultaneamente estudantes e professores em um ciclo de aprendizado mútuo e permanente.

O documento curricular realça a relevância da formação continuada de professores alfabetizadores, pois ela garante a atualização e o aprimoramento contínuo das habilidades pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios da alfabetização inicial. Este processo de formação não só reforça o conhecimento teórico dos professores sobre as melhores práticas de ensino da leitura e escrita, mas também estimula a reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica e a adequação às necessidades individuais dos alunos.

No contexto atual, caracterizado por rápidas mudanças tecnológicas e culturais, a formação continuada dos professores alfabetizadores se torna ainda mais relevante. Os métodos e as estratégias de ensino precisam ser constantemente revisados e atualizados para incluir novas pesquisas e inovações pedagógicas. Por exemplo, a integração de ferramentas digitais na Educação Básica exige que os professores não apenas se familiarizem com essas tecnologias, mas também desenvolvam competências para utilizá-las de forma eficaz na promoção da alfabetização.

A ênfase das Diretrizes Curriculares e das políticas de formação continuada na construção de uma prática educacional interdisciplinar e integrada propõe um compromisso com a inovação pedagógica e a melhoria contínua no ambiente escolar. Esta abordagem intenciona estabelecer uma maior relação entre diferentes disciplinas, enriquecendo a experiência de aprendizado dos estudantes, ao demonstrar como variados campos do conhecimento estão interligados e como podem ser aplicados de forma prática e relevante em seus contextos diários.

Em termos práticos, a implementação dessas diretrizes implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas tradicionais, que, muitas vezes, promovem a memorização em detrimento do pensamento crítico e da resolução de problemas. Ao invés de perpetuar um modelo educacional baseado no sucesso ou falha arbitrária, as diretrizes promovem um paradigma, em que cada estudante é visto como um agente ativo e capaz dentro de seu processo de aprendizagem. Este modelo é sustentado por uma visão de educação como um processo inclusivo e adaptativo que reconhece e valoriza as diferenças individuais e culturais.

Um dos principais desafios na formação continuada de professores alfabetizadores é garantir que o conteúdo dos programas de formação seja relevante e prático. Muitas vezes, os cursos de formação continuada podem parecer desconectados das realidades diárias das salas de aula ou muito teóricos, o que dificulta a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Para superar isso, cumpre que os programas de formação sejam desenhados em colaboração com os próprios professores, levando em consideração suas experiências e as demandas específicas de seus contextos educacionais.

### **3.5 A produção e análise dos dados**

Diante do panorama apresentado anteriormente, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa que busca privilegiar a compreensão e a interpretação dos conteúdos que compõem os estudos sobre os fenômenos humanos e sociais. De acordo com Flick (2009, p.

20), esse tipo de pesquisa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, além de possibilitar o estudo do processo através da análise explicativa, análise do enunciado e das vozes dos outros.

O estudo busca compreender como as professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Campinas vão se constituindo professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e como narram sobre sua formação no campo da alfabetização. Tem ainda como objetivos específicos: 1) Analisar quais são as trajetórias de vida e escolares dessas professoras e como essas trajetórias contribuíram para a constituição docente; 2) Compreender as relações existentes, a partir das narrativas construídas por elas, entre as concepções teóricas assumidas e como elas contam sobre suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para isso, como fonte de produção de dados, recorreremos à revisão bibliográfica com a intenção de compreender de forma mais aprofundada o tema estudado e analisar criteriosamente as entrevistas narrativas de determinado grupo de professoras alfabetizadoras.

A narrativa é considerada uma das inúmeras manifestações da linguagem humana, como escrita, oralidade, sons, gestos e expressões fisionômicas, entre outras. Na atual pesquisa, a narrativa das professoras é vista como um instrumento para produção dos dados a serem analisados, uma vez que são textos e, de acordo com Bakhtin (2010, p. 401) “os textos só têm vida contatando com outro texto (contexto)”. Ainda de acordo com o autor, as manifestações são muito variadas, porque estão associadas a uma variedade de situações de comunicação dos sujeitos (uso da língua) que leva a uma heterogeneidade entre os gêneros discursivos escritos e orais.

São muitas as definições para o verbo narrar, “contar, descrever, dizer, comunicar alguma coisa a alguém, seja oralmente, seja por escrito” (Bueno, 1966, p. 2582). Desde os primórdios, a humanidade se utiliza das narrativas como forma de interagir e de estar no mundo que o cerca, seja através da oralidade ou da escrita, conforme assertiva a seguir:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda [...] na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (Barthes, 1972, p.19-20)

Contudo, nesta pesquisa, interessa-nos um tipo de narrativa em especial, aquela narrativa, em que as professoras alfabetizadoras contam suas vivências como modo de causar processos reflexivos importantes para a constituição docente e para o desenvolvimento profissional do professor, dado que, através da produção delas, é possível restaurar fragmentos da trajetória docente, ressignificar saberes e fazeres, levando à modificação da prática, porque, por meio de suas narrativas, é possível colocar o docente no centro dos debates que atravessam sua vida cotidiana, impulsionando-o a refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional.

Segundo Nias (1991 *apud* Giraldi; Nóvoa, 1992, p.15), “o professor é a pessoa; e parte da pessoa é o professor”. Olhar para a professora alfabetizadora não pode estar separado do olhar para o que constitui sua vida pessoal e profissional.

Desta maneira, as narrativas sobre as trajetórias das professoras podem oferecer possíveis explicações para seus discursos e, neste estudo, consideramos os docentes e seus discursos imersos em dimensão social, histórica e cultural mais ampla, ou seja, cada sujeito e sua trajetória profissional e pessoal são únicos, mas fazem parte de um coletivo e compartilham vivências também coletivas.

Narrativas docentes são a trajetória da profissão de professora, uma vez que, ao narrar suas vivências, estas ganham sentido e significado a um determinado recorte temporal onde se situam. São vivências intersubjetivas perpassadas por valores, crenças, concepções de formação, escola e alfabetização que impactam na prática pedagógica de cada professora.

Assim sendo, a narrativa, como instrumento de produção de dados, e dita ao outro, permite às professoras refletirem sobre os desafios educacionais impostos à escola e ao trabalho docente próprios da contemporaneidade e das relações que permeiam o cotidiano escolar a partir dos quais estão arrolados como uma das variáveis que impactam e ocasionam o descompasso entre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como entre teoria e prática.

A escolha por narrativas das professoras alfabetizadoras como procedimento para produção de dados e análise deles nesta pesquisa, está também amparada pelo viés formativo contido nessa prática, tendo em conta que pode contribuir para desenvolvimento pessoal e profissional, tanto do pesquisador quanto narrador e, com isso, contribuir para compreender, de forma profunda, o processo de constituição da professora alfabetizadora e suas concepções sobre alfabetização, objetivo primeiro desta tese, já que, nesta dinâmica, emergem histórias entrecruzadas vividas pelas entrevistadas, tanto no aspecto subjetivo quanto no social e histórico.

Dado que as narrativas são intrinsecamente influenciadas por processos semióticos, conforme apontado por Vigotski (2007a), que ressalta o papel central da linguagem como ferramenta de mediação cultural e cognitiva. Nas narrativas docentes, a linguagem desempenha a função de principal veículo para a externalização de significados e a articulação de reflexões pedagógicas. Assim, ao compartilhar suas experiências, os professores não apenas relatam suas práticas, mas também evidenciam as dinâmicas subjacentes à construção do conhecimento, que são mediadas pelas interações sociais e culturais que permeiam o contexto educacional.

De acordo com Souza (2014, p.190), as entrevistas narrativas “abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação.”

Do ponto de vista epistemológico, as narrativas docentes se configuram como um recurso valioso para acessar as subjetividades dos professores, possibilitando uma análise aprofundada sobre como esses profissionais constroem e reinterpretam suas práticas pedagógicas no contexto escolar. De acordo com Clandinin e Connelly (2000), as narrativas não devem ser vistas apenas como um resultado final, mas como um processo dinâmico de reconstrução das experiências, em que o ato de narrar promove a reorganização e a compreensão das vivências. Dessa forma, as narrativas tornam-se instrumentos essenciais para analisar as práticas docentes de maneira contextualizada, revelando valores, expectativas e desafios únicos de cada ambiente escolar.

Sendo assim, depreendemos que a ação colaborativa é constituinte das entrevistas narrativas, em razão de insurgir da história consequência da interação e do diálogo entre pesquisadora e participantes. Na mesma perspectiva, Chaves (2012, p. 23, grifo do autor) assevera que:

Na procura de compreensão acerca da complexidade da formação, o modo mais viável de revelar e dar visibilidade a essa imbricada malha de interações que mutuamente se desencadeiam, comprometem e determinam é a própria linguagem, nas suas múltiplas expressões e entendida como narrativa multiforme, que transfigura a experiência e a realidade sempre que a reconta. Nesse sentido a narrativa é sempre um exercício que alia, à memória da experiência vivida, o poder da interpretação do seu autor, outorgando a essa mesma experiência sentido novos e únicos que, enquanto “acréscimos de visão”, tem um efeito de mais-valia e maior fiabilidade do concerto de vozes que matizam a polifonia dos encontros.

No movimento do entrelaçamento das vozes e sentidos observados por Chaves, destacamos o termo “polifonia”, concebido neste trabalho como um dos conceitos-chave

fundamentados na perspectiva bakhtiniana. O conceito de polifonia, conforme Bakhtin, ressalta a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer discurso. Em narrativas docentes, essa ideia se manifesta na diversidade de pontos de vista, valores e ideologias que se entrecruzam e interagem na construção do relato. Nesse contexto, a análise polifônica dessas narrativas busca identificar e compreender as diferentes vozes que emergem na história narrada.

Ainda no mesmo pensamento, a compreensão das interações entre essas vozes é fundamental para revelar as complexas dinâmicas de poder, negociação e influência que permeiam o ambiente escolar. Por exemplo, a análise pode revelar como as perspectivas dos alunos se entrelaçam com as dos professores, influenciando as estratégias de ensino e as relações interpessoais em sala de aula (Chaves, 2012).

Além do conceito de polifonia, dialogia e gênero do discurso também compõem a base conceitual para entender as narrativas educacionais com o intuito de responder ao objetivo desta pesquisa, “compreender como as professoras vão se constituindo professoras alfabetizadoras e como narram sobre sua formação no campo da alfabetização”, visto que, no presente trabalho, a língua é entendida como prática social e, neste sentido, a natureza da vida é dialógica, e segundo Bakhtin (2011b) destaca que a essência da existência humana está fundamentada na participação ativa no diálogo, o que envolve questionar, escutar, responder e estabelecer concordâncias ou discordâncias. Esse processo não se limita à comunicação verbal, mas se estende a todas as interações sociais e culturais, nas quais os indivíduos constroem significados coletivamente.

Nessa perspectiva, a análise dos dados sob uma abordagem dialógica não se restringe à simples interpretação de informações isoladas. Pelo contrário, reconhece que o conhecimento é construído por meio das interações entre diferentes vozes, discursos e contextos. Cada dado analisado está imerso em um universo de significados que se modificam e se ressignificam constantemente, a partir dos diálogos estabelecidos entre sujeitos e textos.

Assim, compreender um fenômeno sob essa ótica exige considerar não apenas os conteúdos explícitos, mas também os subtextos, as tensões, as relações de poder e os posicionamentos envolvidos nas enunciações. Dessa forma, a pesquisa não se limita à captação de fatos, mas se torna um espaço de interação dinâmica entre as vozes que emergem dos dados e a interpretação do pesquisador. É um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, onde a compreensão nunca é definitiva, mas sempre passível de novos questionamentos e reformulações.



Ao adotar a análise dialógica, reafirma-se o caráter inacabado do saber e a necessidade de constante diálogo entre diferentes perspectivas, garantindo uma abordagem mais ampla, crítica e significativa na produção do conhecimento.

Em uma investigação fundamentada teórica e metodologicamente nas reflexões do Círculo de Bakhtin, a análise dialógica do discurso focaliza a análise de produções discursivas oriundas das diversas esferas de atividade humana. Isto é, Bakhtin postula que o discurso é a língua em sua totalidade concreta e viva, não sendo a língua como objeto específico da Linguística, que se alcança através da abstração de alguns aspectos concretos do discurso. “A análise do discurso verbal envolve um olhar para as relações dialógicas, pois a linguagem só se vivifica na comunicação dialógica entre seus usuários” (Bakhtin, 2008, p. 209).

As relações dialógicas podem ser interpretadas como locais/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, uma vez que “são distintas das relações lógicas ou concreto-semânticas, que por si só carecem de momento dialógico. Precisam se personificar na linguagem, tornar-se enunciados, transmutar-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam se estabelecer relações dialógicas” (Bakhtin, 2008, p. 209).

Ao buscar realizar uma análise dialógica dos enunciados das professoras participantes, também levamos em considerações o que Vigotski (2007b) considera importante em um método que leva em conta a perspectiva histórico-cultural. Uma visão histórica, cultural e dialética acerca da formação e da evolução humana requer compreender o ser humano situado em circunstâncias, não subjugado, mas que se constrói através das interações tangíveis em seu contexto social. Vigotski (2007b, p. 68) também sugere que “analisar algo historicamente significa examiná-lo em seu processo de transformação, pois somente em movimento um corpo revela o que realmente é”. Por isso, buscamos analisar as narrativas não como um mero resultado da produção de dados, mas como enunciados que revelam o processo constitutivo dos sujeitos, do fenômeno analisado. Enfim, buscamos apresentar uma análise explicativa, como propõe o autor, e não meramente descritiva.

Neste estudo, a análise dos discursos das professoras presentes em suas narrativas se dá à luz dos pressupostos teóricos elaborados por Bakhtin e Vigotski, uma vez que essas teorias oferecem uma abordagem inovadora para compreender as experiências educacionais e ampliam nossa visão sobre o papel da linguagem, da interação e da diversidade de perspectivas no contexto da educação bem como no processo de constituição do professor alfabetizador.

Assim sendo, para realizar as entrevistas narrativas, inicialmente, o projeto foi encaminhado <sup>2</sup> ao Comitê de ética <sup>3</sup>. Nele, continham as seguintes questões iminentes (questões elaboradas pelo pesquisador) a serem realizadas com os participantes.

- 1- Fale um pouco da sua trajetória escolar desde os anos iniciais até o Ensino Superior.
- 2- Conte de sua trajetória de formação na área da educação.
- 3- Conte-me um pouco como optou em se tornar professor alfabetizador.
- 4- Conte-me um pouco de sua trajetória no curso de Pedagogia.
- 5- Conte se alguém contribuiu para a escolha da profissão.
- 6- Conte-me sobre fatos relevantes que você destacaria na sua trajetória profissional.
- 7- Fale-me de algum fato ocorrido na sua trajetória escolar que tenha relação com sua escolha pela carreira no magistério.
- 8- Conte-me um pouco de sua prática pedagógica.

Aprovado o projeto pelo Comitê de Ética, foi realizada a entrevista piloto, em final do mês de fevereiro de 2021. Após transcrição e análise, as demais entrevistas foram sendo realizadas uma a uma com as demais participantes. Durante o processo de interlocução entre a pesquisadora e cada uma das entrevistadas, novas questões surgiam – o que chamamos de questões iminentes, isto é, aquelas que surgem da narrativa dos depoentes.

Todas as entrevistas foram videogravadas, com consentimento das participantes, conforme assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, em ambiente virtual, pela plataforma do Google Meet, devido às restrições de contato, seguindo as orientações sanitárias como medida de prevenção a disseminação e contágio da Covid19<sup>4</sup>, no período entre 2020 e 2021. Assim, cada professora estava em sua respectiva casa, bem como a pesquisadora, conforme podemos identificar nas gravações e nas transcrições elementos que aparecem ali, os quais caracterizam os ambientes domésticos

Seguindo os parâmetros éticos, após a transcrição, todas as entrevistas foram enviadas as professoras parceiras da pesquisa, para aceite, cortes e ou modificações que desejassem. Todavia, nenhuma das participantes fez modificação alguma.

---

<sup>3</sup> A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 06/08/2020 conforme CAAE: número 1 35910820.5.0000.5514.

<sup>4</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> - Acesso em: 15 mar.2023.

Embora algumas entrevistas tenham sido realizadas em época em que já não havia restrição de contato social, as professoras entrevistadas neste período, por questão de agenda, preferiram conversar também via plataforma google meet. Percebi que o fato de as professoras poderem narrar sobre si de suas casas, deixou-as muito confortáveis para falar de suas trajetórias.

Após a transcrição de todas as entrevistas, olhamos para as convergências e as divergências presentes nas vozes dos depoentes e estabelecemos dois eixos temáticos de análise que não poderiam ser realizados *a priori*, porque dependiam da narrativa de cada uma das participantes. deles. São eles: (1) as trajetórias docentes das seis professoras participantes, enfocando como narram suas vivências e escolha na profissão; e (2) as narrativas sobre as formações ofertadas no campo da alfabetização. Antes, porém, apresentamos a textualização das entrevistas realizadas com as seis professoras.

## **CAPÍTULO 4 – TEXTUALIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE OS PERCURSOS ACADÊMICOS E VIVÊNCIAS ESCOLARES**

As trajetórias acadêmicas e as relações escolares das seis professoras alfabetizadoras convidadas, cujas experiências foram registradas em entrevistas narrativas, revelam um rico mosaico de vivências que perpassam diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Essas narrativas nos convidam a compreender como cada uma delas se construiu como docente dos anos iniciais, entrelaçando memórias da infância, escolhas acadêmicas e desafios enfrentados na prática profissional.

Para compreender melhor o discurso desses sujeitos e as convergências e divergências presentes em suas falas, adotamos a textualização como metodologia analítica. Conforme Souza e Barros (2010, p. 71), essa etapa consiste em “retirar ou adaptar as perguntas do pesquisador(a) às falas dos colaboradores”, realizando também rearranjos cronológicos e temáticos. Essa abordagem facilita a leitura do texto, ao adequá-lo às regras gramaticais vigentes, eliminando repetições típicas do discurso oral e favorecendo a compreensão da narrativa. Após a textualização, uma leitura minuciosa das falas permitiu identificar as representações que as professoras constroem acerca da escola e, mais especificamente, da aprendizagem da leitura e da escrita.

O fio condutor dessas histórias é a paixão pela educação, que emerge desde os primeiros contatos com a escola e se fortalece ao longo de suas formações iniciais e continuadas. As professoras compartilham vivências marcantes, desde influências familiares até a superação de dificuldades socioeconômicas, traçando percursos únicos que refletem tanto as transformações do sistema educacional brasileiro quanto os dilemas e as conquistas que configuraram suas práticas pedagógicas. Essas trajetórias destacam também o impacto de professores inspiradores, o acolhimento das escolas que fomentaram sonhos e a relevância de programas de formação que ampliaram horizontes.

As vozes dessas professoras alfabetizadoras representam o individual e o coletivo, pois do coletivo advêm as histórias individuais e as manifestações ideológicas do grupo ao qual cada um pertence. Assim, tornou-se essencial compreender os significados e os sentidos atribuídos aos discursos, considerando que a linguagem é polissêmica e polifônica, trazendo consigo múltiplas vozes e discursos. Como afirma Bakhtin (2003), cada enunciado carrega ecos de outras vozes e diálogos que, ao mesmo tempo, subjetivam e objetivam os sujeitos em suas interações sociais.

Esses relatos nos permitem acessar não apenas as singularidades, mas também as conexões que entrelaçam experiências distintas, iluminando os desafios enfrentados na prática docente e os caminhos que cada professora trilhou para ressignificar suas vivências tanto no próprio processo de alfabetização, quanto nos processos de seus alunos.

O conjunto de narrativas revela como a linguagem, fruto das relações sociais e das dinâmicas dialógicas, ocupa um lugar principal na constituição das práticas pedagógicas. Evitamos categorizações preestabelecidas e buscamos identificar as convergências e as divergências nas falas, ressaltando as especificidades de cada professora alfabetizadora. Essa abordagem crítico-reflexiva evidencia o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social.

A análise dessas narrativas, portanto, reforça a complexidade envolvida na constituição docente e reafirma o papel da escola como espaço de formação humana, cidadã e cultural. Valorizando as vozes dessas professoras alfabetizadoras, o estudo contribui para refletir sobre os caminhos que percorreram e sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às demandas atuais da educação, preservando o compromisso com uma pedagogia crítica e transformadora.

A escolha por pseudônimos de pedras preciosas para referenciar as professoras entrevistadas, conforme mencionado no capítulo anterior, simboliza a formação e a transformação dessas educadoras ao longo de um processo contínuo e profundo. Tal como as pedras preciosas, cuja lapidação e brilho são resultados de longas exposições a pressões e intempéries, a trajetória dessas professoras alfabetizadoras é marcada por desafios e lutas.

Essas lutas refletem as adversidades enfrentadas no exercício da docência, especialmente em um cenário de constantes mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas que impactam a sociedade como um todo e, de maneira singular, o ambiente escolar. Nesse contexto, o trabalho do professor alfabetizador é permeado por conflitos e tensões inerentes às relações escolares, exigindo resiliência e adaptação para enfrentar as demandas de um sistema educacional em constante transformação.

#### **4.1 A história de Granada**

A história de vida de Granada é um relato inspirador de dedicação, aprendizado e conexão profunda com a educação, desde sua infância até o início de sua carreira como professora alfabetizadora. A cronologia dos fatos revela uma trajetória marcada por influências

familiares, escolhas desafiadoras e descobertas transformadoras, que a conduziram a uma vocação que ela descreve como sua verdadeira paixão.

Granada nasceu e cresceu em Itatiba, uma pequena cidade do interior paulista. Desde cedo, foi incentivada por seus pais a valorizar a educação. Sua mãe, sempre zelosa com os estudos, transmitiu-lhe o hábito de se dedicar e explorar o universo do conhecimento. Seu pai, inspetor escolar, também teve um papel central em sua relação com a escola, estando presente no ambiente escolar em várias etapas de sua vida.

Ela iniciou sua jornada educacional na Educação Infantil, aos 4 anos de idade, cursando o infantil 1, 2 e o pré. Já no Ensino Fundamental, ingressou na EMEB Professor Angenor Vedovello, onde cursou do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Granada lembra com carinho do ambiente acolhedor da escola e da alegria que sentia em estar naquele espaço. Sua conexão com a escola ia além das aulas. Ela gostava de ajudar os professores e sentia-se estimulada pelas palavras de incentivo da mãe, que sempre lhe dizia: “*Não tenha vergonha de perguntar.*” Essa atitude proativa acompanhou Granada por toda a sua formação.

O vínculo com seu pai também se consolidou nesse período, já que ele trabalhava na mesma escola como inspetor. Para Granada, a presença constante de seu pai na escola foi um suporte emocional importante, reforçando seu interesse pela vida escolar.

Em 2011, Granada ingressou na EMEB Professora Sonia Rita Penteado Aguiar Santos, onde cursou do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. Essa transição marcou uma nova etapa em sua trajetória, trazendo mais rigor acadêmico e desafios relacionados à adaptação a um novo ambiente escolar. Granada, no entanto, encontrou prazer nas atividades extracurriculares promovidas pela escola, que ela descreve como uma “escola da família”, um espaço onde se sentia pertencente e acolhida.

As experiências vividas nesse período a influenciaram significativamente. A escola oferecia diversas oportunidades de aprendizado e convivência, e Granada aproveitou cada uma delas. Ela menciona com admiração os professores que a inspiraram, como sua professora de Língua Portuguesa, que tornava as aulas encantadoras e dinâmicas, e o professor de Matemática, que transformava o aprendizado em algo divertido e acessível.

No Ensino Médio, Granada foi aprovada para estudar na ETEC Rosa Perrone Scavone, em Itatiba. Lá, cursou o Ensino Médio integrado ao curso técnico de informática, uma decisão influenciada por familiares e professores que viam seu potencial nessa área. No entanto, durante esses anos, ela ainda não tinha clareza sobre qual carreira seguiria. Enquanto muitos de seus colegas já haviam decidido por áreas como computação ou análise de sistemas, Granada sentia-se dividida.

Sua mãe continuava a incentivá-la a considerar a docência, e algumas conversas com professores reforçaram essa possibilidade. Apesar disso, ela experimentava dúvidas, especialmente em um momento marcado por projetos exigentes, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e atividades práticas do curso técnico. Ao final do Ensino Médio, em 2017, Granada ainda não tinha plena certeza sobre qual caminho seguir, mas acabou optando por tentar a Pedagogia, uma decisão que se revelaria profundamente acertada.

Em 2018, Granada ingressou no curso de Pedagogia na Universidade São Francisco, em sua cidade natal. Desde o início, ela percebeu que havia encontrado sua verdadeira vocação. *“Parece que o curso me escolheu”*, comenta. Encantada pela amplitude e profundidade da pedagogia, Granada mergulhou em cada aspecto da formação, desde a alfabetização até a compreensão dos contextos escolares e culturais.

A universidade proporcionou-lhe experiências enriquecedoras, como projetos de extensão, iniciação científica, estágios e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Granada aproveitou todas essas oportunidades, reconhecendo que cada uma delas contribuía para sua formação e para sua visão ampliada sobre a educação.

Um dos momentos mais marcantes foi a construção de seu memorial de formação, uma prática reflexiva que a ajudou a revisitar e compreender sua trajetória. Ela relembra que, no início do curso, mal conseguia preencher cinco páginas com suas recordações. No entanto, ao final da graduação, esse memorial havia se transformado em um documento extenso e carregado de significado.

Granada concluiu a graduação em junho de 2022 e, logo em seguida, foi convocada para trabalhar na rede municipal de Campinas, após ter sido aprovada em processo seletivo para ingresso de pedagogos para atuar no Ensino Fundamental I. O processo foi intenso: ela entregou seu TCC e, no mesmo dia, recebeu a notícia de sua aprovação. A universidade, em um esforço conjunto, adiantou sua colação de grau para que ela pudesse assumir sua primeira turma, um terceiro ano do ciclo inicial.

Ao ingressar na SME Campinas, Granada percebeu que havia diferenças significativas entre o sistema educacional de Itatiba e Campinas. Ela se deparou com novos desafios, mas também encontrou apoio nos colegas mais experientes. Para ela, ouvir e aprender com os outros foi essencial para adaptar-se à nova realidade e construir uma relação sólida com seus alunos.

Em 2023, ela iniciou uma nova etapa de sua carreira, assumindo uma turma de primeiro ano em outra escola da rede municipal de Campinas. Apesar do receio inicial, ela se mostrou entusiasmada com a oportunidade de trabalhar com crianças em uma fase tão inicial do processo

de alfabetização. Para Granada, cada nova experiência tem sido uma chance de aprender e crescer, tanto como professora quanto como pessoa.

Granada vê sua história como uma colcha de retalhos, composta por fragmentos de vivências, influências e aprendizados que afeiçoaram sua constituição como educadora. Inspirada pelos professores que marcaram sua trajetória, ela busca transmitir o mesmo entusiasmo e dedicação a seus alunos. Para ela, a educação é mais do que um trabalho: é uma paixão, uma segunda casa, um espaço de transformação e pertencimento.

## **4.2 A história de Jade**

Jade nasceu em Curitiba em 1995 e iniciou sua trajetória educacional aos 7 anos, diretamente no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma época em que a Educação Infantil ainda não era obrigatória. Sua alfabetização ocorreu principalmente na escola, com apoio eventual de sua mãe, que incentivava a leitura e mantinha gibis em casa. A vivência inicial escolar foi marcada pelo afeto de uma professora que se chamava Paula, e que exerceu um papel inspirador.

Durante o Ensino Médio, Jade optou por uma escola técnica, onde começou um curso de administração. Contudo, ao final dessa etapa, ela enfrentava incertezas quanto ao futuro. Sem saber exatamente qual caminho seguir, escolheu cursar Agronomia na Universidade de São Paulo (USP), campus de Piracicaba, atraída pela amplitude do curso e pela possibilidade de descobrir uma área de interesse ao longo da graduação. Aos 17 anos, ingressou na faculdade, mergulhando em um universo acadêmico que lhe proporcionou experiências enriquecedoras.

Na graduação, Jade participou de grupos de extensão, incluindo projetos de agricultura orgânica e agroflorestas, além de estágios na área de entomologia. A vida universitária a conectou com pessoas de diferentes origens e visões, ampliando seus horizontes. Foi também durante esse período que ela se envolveu no programa Ciências Sem Fronteiras, que lhe proporcionou uma experiência de intercâmbio na Irlanda em 2015, onde cursou disciplinas voltadas às mudanças climáticas e começou a refletir sobre o papel da educação na sustentabilidade.

Na Irlanda, Jade viveu um momento transformador. O contato com disciplinas que exploravam a educação como ferramenta para mudanças sustentáveis e uma palestra no Brasil com uma ex-aluna de Paulo Freire despertaram nela um desejo latente pela docência. A insegurança inicial, advinda de sua personalidade introvertida, foi sendo superada pelas



vivências acumuladas. Contudo, ao final do intercâmbio, Jade tomou uma decisão corajosa: trancou o curso de Agronomia e começou a se preparar para ingressar em Pedagogia.

Em 2017, Jade foi aprovada no vestibular da Unicamp para o curso de Pedagogia. Desde o início, percebeu uma conexão profunda com a área, destacando-se o enfoque crítico e reflexivo das disciplinas, em contraste com o ensino tecnicista que havia vivenciado na Agronomia. Professores que incentivavam a análise crítica e o autoconhecimento marcaram essa fase, ajudando-a a ressignificar relações pessoais e acadêmicas. Durante o curso, Jade realizou estágios, incluindo experiências remuneradas em uma escola particular bilíngue e práticas obrigatórias em escolas públicas, onde começou a desenvolver seu interesse pelos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Jade concluiu a graduação em Pedagogia em 2021 e, logo em seguida, começou a trabalhar como professora na prefeitura de Campinas. O início na docência foi desafiador, especialmente por sentir que sua formação inicial não oferecia ferramentas práticas suficientes para a alfabetização. Contudo, sua determinação a levou a buscar cursos de formação continuada fora da prefeitura, explorando metodologias que pudessem enriquecer sua prática pedagógica.

A trajetória de Jade é marcada por um desejo constante de aprender e aprimorar-se. Apesar das dificuldades enfrentadas no início de sua carreira docente, ela demonstrou resiliência.

### **4.3 A história de Cristal**

Cristal nasceu em Campinas, em um lar com raízes culturais e históricas diversas. Sua mãe, professora dedicada, trabalhava com alunos com deficiência mental e foi uma figura marcante em sua vida. Seu pai, de origem libanesa, não estava presente, e a família de sua mãe, oriunda de Amparo, desempenhou um papel significativo em sua criação. Durante a infância, foi sua avó quem assumiu grande parte do cuidado diário, enquanto sua mãe se dividia entre o trabalho árduo e as responsabilidades familiares.

Na Educação Infantil, Cristal estudou em uma escola particular no centro de Campinas. Mesmo nessa fase inicial, demonstrava traços de personalidade que marcariam sua vida, como o desejo por autonomia e a busca por excelência. Lembrava-se com detalhes de momentos como a disputa por uma mesa azul na sala de aula e a firmeza da professora ao ensinar sobre compartilhar.

Aos 7 anos, iniciou o Ensino Fundamental na escola estadual Francisco Glicério, que, na época, ainda era chamada de grupo escolar. Ali, viveu experiências enriquecedoras, tanto positivas quanto desafiadoras. Embora tenha sido castigada atrás da porta por relatar o comportamento de colegas, Cristal tinha uma admiração especial por sua professora Estela, que considerava atenciosa e carinhosa. Esse período consolidou seu vínculo com a escola como espaço de aprendizado e convivência.

Na adolescência, Cristal interrompeu os estudos após engravidar aos 16 anos. Casou-se e dedicou-se à criação de seus filhos, enfrentando as dificuldades de conciliar a vida familiar com as aspirações pessoais. Decidiu retomar os estudos em meados dos anos 1980, frequentando inicialmente um supletivo em Campinas. Durante esse período, engravidou novamente e, mais tarde, transferiu-se para Americana, onde concluiu algumas etapas com o apoio de uma amiga. Por fim, encerrou o Ensino Médio no supletivo da UNICAMP, o que marcou um momento decisivo de superação em sua trajetória.

Embora inicialmente quisesse estudar Letras, Cristal foi incentivada por uma vizinha professora da USP a ingressar no curso de Pedagogia. Essa escolha foi motivada não apenas por suas aspirações intelectuais, mas também pela necessidade prática de equilibrar a formação acadêmica com a criação de seus três filhos. Ingressou na faculdade e dedicou-se intensamente, conciliando estudos com o trabalho e a vida familiar.

Sua carreira docente começou oficialmente em 2008, quando foi aprovada em concursos para as redes municipais de Arthur Nogueira e Cosmópolis. No início, lecionava no Ensino Fundamental, passando por diferentes séries e enfrentando os desafios de ambientes escolares distintos. Enquanto em Arthur Nogueira sentia-se acolhida e valorizada, em Cosmópolis lidava com uma realidade mais fragmentada, característica de uma cidade dormitório. Apesar das dificuldades, participou de formações oferecidas pelas prefeituras, ampliando continuamente seus conhecimentos.

Em 2014, Cristal foi aprovada em um concurso público para a prefeitura de Campinas, iniciando sua atuação na rede municipal. No entanto, os primeiros anos foram marcados por desafios em sua adaptação ao novo ambiente, incluindo dificuldades de convivência em algumas escolas. Mesmo assim, perseverou e encontrou estabilidade no Bellocchio, onde começou a se especializar no trabalho com turmas de terceiro e quarto ano, sua preferência por causa do maior nível de maturidade dos alunos.

Ao longo de sua trajetória profissional, Cristal buscou incessantemente aprimorar-se. Realizou seis pós-graduações *lato sensu*, incluindo psicopedagogia institucional, com o objetivo de compreender melhor os diferentes atores do ambiente escolar. Envolveu-se em

projetos como o Programa de Educação e Ciências (PESCO<sup>5</sup>) e o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAK<sup>6</sup>), vinculados à UNICAMP, e explorou a relação entre linguagem, educação e as necessidades dos alunos.

Além disso, sua dedicação aos filhos, todos com formações acadêmica, foi um reflexo de seus valores e do exemplo que transmitiu. Mesmo enfrentando limitações e dificuldades ao longo da vida, Cristal construiu uma trajetória marcada pela resiliência, pela busca constante de conhecimento e pela paixão pela educação.

#### **4.4 A história de Esmeralda**

Esmeralda nasceu e cresceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, onde iniciou seus estudos em uma escola particular protestante alemã, na década de 1970. Apesar de ser tradicional, a escola tinha um perfil vanguardista para a época, incentivando atividades culturais, teatro, música e o envolvimento em um grêmio estudantil. Essa vivência foi fundamental para alimentar seu interesse pela educação. A biblioteca da escola foi um refúgio importante, já que seus pais trabalhavam, e ela podia passar o contraturno no espaço, explorando livros e se sentindo acolhida.

Aos 13-14 anos, ingressou em um colégio de aplicação para cursar o Magistério, junto com o Ensino Médio. A formação era intensiva e integral, com aulas e estágios práticos desde o início. Durante o Magistério, Esmeralda teve seu primeiro contato com a sala de aula como professora. Aos 15 anos, já realizava estágios em escolas públicas, organizando planos de aula detalhados, utilizando mimeógrafos e assumindo a responsabilidade total pelas turmas.

---

<sup>5</sup> O PESCO é um programa voltado para a integração entre ciência e educação, com enfoque no desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodológicas que aproximem a pesquisa científica dos ambientes educacionais. Em geral, busca-se popularizar a ciência, promovendo uma linguagem acessível e projetos que estimulem o pensamento crítico em estudantes e professores. A produção de materiais pedagógicos e a incorporação de tecnologias educacionais também são objetivos recorrentes em iniciativas como o PESCO. O referido programa compõe o rol de atividades formativas oferecidas pela SME Campinas através do seu departamento de Ações Formativas.

<sup>6</sup> O GRUBAK é um grupo de estudos vinculado à UNICAMP, que toma como base o pensamento de Mikhail Bakhtin e seus colaboradores, com foco em suas teorias sobre linguagem, dialogismo e discurso. No contexto educacional, o GRUBAK promove a aplicação de conceitos bakhtinianos na prática pedagógica, enfatizando a interação social e o diálogo como elementos centrais no ensino e na aprendizagem. O grupo busca compreender como as relações discursivas e os enunciados são fundamentais para a formação do sujeito e o processo de construção do conhecimento.

Após concluir o Magistério em 1989-1990, Esmeralda optou por cursar Fonoaudiologia em vez de Pedagogia, fascinada pelos distúrbios neurológicos e de aprendizagem. Formou-se em 1995-1996 e começou a trabalhar na APAE, onde atuava com crianças e adolescentes com necessidades especiais. Paralelamente, fez uma pós-graduação em Psicomotricidade e iniciou estudos em Psicopedagogia com Alicia Fernandes, embora não tenha concluído essa formação devido aos custos e à necessidade de viajar.

Em 1997, Esmeralda decidiu retornar ao Magistério e passou em um concurso para a prefeitura de Porto Alegre. Mesmo atuando como fonoaudióloga, ela conciliava as duas áreas, trabalhando em escolas e aprofundando sua prática docente. Nesse período, iniciou a graduação em Pedagogia, mas precisou interromper, quando seu marido foi transferido para Campinas, e sua primeira filha nasceu. Em Campinas, enfrentou o desafio de criar uma nova rotina em uma cidade desconhecida, com um bebê pequeno.

Esmeralda ingressou na prefeitura de Campinas em 2000, inicialmente como professora substituta e, posteriormente, em 2002, como efetiva. Simultaneamente, retomou a graduação em Pedagogia em um curso EaD, recomeçando do zero devido à transferência. Sempre acompanhada por suas filhas, ela frequentava aulas presenciais semanais, concluindo o curso enquanto trabalhava e cuidava da família.

A partir de seu ingresso em Campinas, Esmeralda se envolveu ativamente em formações continuadas oferecidas pela prefeitura, como o PNAIC e o MATEMA, e em grupos de estudos ligados à UNICAMP. Sua proximidade com teóricos como Vigotski, Melanie Klein e Freinet influenciou sua prática pedagógica. A formação em psicanálise, iniciada com Ana Arcangelo, também foi transformadora, fortalecendo seu olhar humanizado para os alunos.

Esmeralda sempre buscou criar ambientes de aprendizado significativos. No Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC<sup>7</sup>), implementou um projeto com um coelho como mascote, que envolveu as crianças em atividades de alfabetização e investigação científica. A experiência foi um sucesso, e todos os alunos avançaram em seu processo de aprendizagem. Posteriormente, inspirada por Freinet, adotou práticas como assembleias de

---

<sup>7</sup> CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Esses centros fazem parte de um projeto educacional iniciado no Brasil na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, com continuidade no governo de Itamar Franco. O objetivo principal era oferecer uma estrutura educacional de tempo integral, integrada a outros serviços sociais, para atender às crianças e aos adolescentes de forma mais ampla, especialmente em áreas de vulnerabilidade social.

classe, projetos de pesquisa e registros coletivos, sempre valorizando a autonomia e o interesse dos alunos.

Para Esmeralda, a escola é um espaço de acolhimento e transformação, indo além do ensino pedagógico. Ela acredita no aprendizado contínuo e na importância de um olhar atento e humano para cada aluno. Prestes a se aposentar, reflete sobre possibilidades futuras, como atuar em escolas particulares ou realizar um mestrado, mas mantém como prioridade sua paixão pela Educação Infantil.

#### **4.5 A história de Citrino**

Citrino nasceu em Campinas e iniciou sua trajetória educacional em 1994, frequentando uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal, onde completou o maternal, o infantil e a pré-escola. Durante um breve período, também frequentou uma escola particular, mas a maior parte de sua formação escolar aconteceu na rede pública. A partir da primeira série, estudou em escolas estaduais localizadas próximas à sua residência no bairro Vila Marieta, em Campinas, onde permaneceu até concluir o Ensino Médio.

Ao terminar o Ensino Médio, passou um ano se dedicando a um cursinho preparatório para ingressar na universidade. Em 2010, iniciou sua graduação em Pedagogia na UNICAMP, que concluiu em 2014, após estender o curso em um semestre devido à dedicação a uma bolsa de iniciação científica. Durante essa experiência acadêmica, ela aprofundou seus estudos sobre a psicologia da aprendizagem, o que culminou em um trabalho de conclusão de curso que explorava como as relações professor-aluno impactam o aprendizado. Essa temática foi inspirada por uma experiência pessoal marcante de Citrino durante a escola, quando enfrentou dificuldades com uma professora de Matemática.

Logo após sua colação de grau, Citrino iniciou sua carreira docente em uma escola particular na região de Souzas, distrito metropolitano do município de Campinas, onde trabalhou com Educação Infantil. Contudo, essa experiência durou apenas oito meses e não foi muito satisfatória. Em 2015, ela ingressou na rede de ensino municipal de Campinas, onde encontrou seu lugar como professora. Sua primeira experiência foi desafiadora: ela assumiu, no meio do ano letivo, uma turma de quinto ano que já havia passado por dois professores naquele mesmo ano. Apesar das dificuldades, o acolhimento e o suporte da equipe escolar foram essenciais para que ela permanecesse na profissão.

No ano seguinte, a professora foi transferida para uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental I, dando início à sua jornada como professora alfabetizadora, área em que

encontrou sua verdadeira vocação. Desde então, trabalhou com turmas do primeiro ao terceiro ano, sempre transitando entre os ciclos de alfabetização, consolidando-se como uma professora comprometida com a formação inicial das crianças.

Em 2019, teve a oportunidade de participar de uma pesquisa conduzida pela professora Ana Smolka, da UNICAMP, que abordava questões relacionadas à alfabetização. Essa experiência trouxe uma rica troca de saberes com outros professores e possibilitou a aplicação de propostas pedagógicas inovadoras em sala de aula. Paralelamente, participou de formações continuadas oferecidas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que ela considera fundamentais para seu desenvolvimento como docente. Esses programas ajudaram-na a aprimorar tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas.

Com a chegada da pandemia de Covid 19, em 2020, Citrino enfrentou o desafio de adaptar suas práticas ao ensino remoto, desenvolvendo atividades interativas e acolhendo as famílias e os alunos de maneira sensível e humanizada. Essa experiência intensificou sua percepção sobre a importância de considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sociais na educação.

#### **4.6 A história de Ametista**

Ametista nasceu em Campinas e cresceu em um ambiente fortemente marcado pela influência educacional de sua família, especialmente de seu pai, professor de inglês por mais de 20 anos. Desde cedo, a escola foi um lugar de alegria e interesse para ela. Alfabetizada antes mesmo de iniciar o Ensino Fundamental, a aluna rapidamente se destacou, ajudando professores e colegas. Frequentou escolas particulares durante sua trajetória escolar, começando com uma escola próxima à sua casa e depois ingressando no Colégio Progresso, que seguia uma proposta construtivista. Quando o colégio enfrentou mudanças administrativas, ela mudou para uma escola religiosa no sexto ano, onde concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No Ensino Médio, Ametista começou a ponderar sobre sua futura profissão. Fascinada tanto pela área de linguagem, influenciada por seu pai, quanto pela matemática, teve dificuldade em escolher uma carreira. Em uma orientação vocacional, foi-lhe sugerido o curso de Pedagogia, pelo qual se interessou, ao perceber que envolveria todas as áreas do conhecimento. Essa ideia foi fortalecida por visitas a universidades como UNICAMP e USP, e ela decidiu colocar Pedagogia como sua primeira opção no vestibular, sendo aprovada na UNICAMP em 2011.

Os primeiros anos da graduação foram desafiadores. O foco em disciplinas teóricas das ciências humanas e algumas experiências com professores não alinhados à sua visão de docência a fizeram questionar sua escolha. Contudo, sua percepção mudou ao cursar Metodologia de Ensino com a professora Roseli Cação. Roseli, com ampla experiência na rede pública e particular, proporcionou a Ametista uma nova perspectiva sobre a prática docente, motivando-a a continuar no curso.

Durante a graduação, Ametista buscou experiência prática. Inicialmente, fez um estágio em uma escola de inglês onde seu pai trabalhava, mas logo percebeu que esse não era seu caminho. Em seguida, participou do programa “Mais Educação” como oficineira em uma escola pública no Jardim São Marcos. Nesse contexto, teve contato direto com a docência em salas de aula, auxiliando uma professora do segundo ano, o que a encantou. A experiência foi tão marcante que ela escolheu essa escola para realizar seus estágios obrigatórios e seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela professora Ana Smolka, sobre o ensino de Matemática.

A professora também trabalhou em uma escola bilíngue em Campinas, onde teve sua primeira experiência com a Educação Infantil, cuidando de crianças de um a dois anos. Inicialmente receosa, essa vivência expandiu suas habilidades e confiança. Posteriormente, atuou no Ensino Fundamental I, auxiliando em turmas de primeiro e segundo anos, e teve a oportunidade de participar de processos de alfabetização tanto em inglês quanto em português.

Após se formar em Pedagogia em 2014, Ametista prestou concurso para o ingresso na SME de Campinas, mas só foi chamada em 2018. Nesse período, ingressou no mestrado pela UNICAMP, onde pôde aprofundar seus estudos teóricos e relacioná-los com sua prática docente. No mesmo ano, começou a trabalhar na escola pública, na Escola Municipal EMEF Bellocchio, enfrentando o desafio de adaptar sua experiência prévia na escola particular à realidade da rede pública.

Seus primeiros meses no EMEF Bellocchio foram marcados por desafios: relações conflituosas entre alunos, dificuldades em implementar dinâmicas pedagógicas e o ajuste ao ambiente escolar público. No entanto, Ametista encontrou apoio em colegas, no grupo de pesquisa ao qual pertencia e em sua parceira de trabalho, professora Fabrícia. Essas interações ajudaram-na a ressignificar sua prática e a adotar estratégias como o trabalho em grupos de saber, que promovem maior personalização no ensino.

Ametista também desenvolveu práticas inovadoras, como o uso de texto livre para incentivar a escrita criativa das crianças e o planejamento de atividades baseadas em livros de literatura distribuídos pela prefeitura. Ao longo de sua trajetória, ela consolidou uma abordagem

que equilibra teoria e prática, priorizando a construção de relações significativas com os alunos e o estímulo à autonomia na aprendizagem.

#### **4.7 Algumas considerações**

Concluimos este capítulo, trazendo uma reflexão de Hannah Arendt sobre a narrativa na qual destaca sua função essencial na organização e compreensão das ações humanas. A frase “Sem a narrativa, as ações humanas permaneceriam dispersas e isoladas, impossibilitando a construção de um significado histórico” (Arendt, 1998, p. 186) sublinha que, no mundo humano, a pluralidade das ações e eventos apenas se torna compreensível e significativa quando inserida em uma trama narrativa. Essa organização narrativa é o que transforma experiências desconexas em histórias coerentes, permitindo a criação de significados compartilhados e uma compreensão mais profunda do tempo histórico.

Arendt argumenta que a narrativa não é apenas um ato de registrar acontecimentos; é, acima de tudo, um processo de atribuição de sentido. Sem a narrativa, as ações humanas seriam percebidas como fragmentadas, desconectadas de um contexto maior, o que dificultaria a construção de uma memória coletiva e, conseqüentemente, de uma identidade histórica. A narrativa funciona, portanto, como um fio condutor que organiza o caos das experiências humanas e tece um tecido coeso de relações, intenções e conseqüências.

No campo educacional, e mais especificamente na formação de professoras alfabetizadoras, essa ideia ganha relevância. As narrativas das experiências docentes não apenas registram os desafios e as conquistas vividos por esses profissionais, mas também constroem o sentido de sua prática pedagógica ao inseri-la em um contexto histórico e cultural maior. É por meio da narrativa que os professores podem articular suas ações individuais em relação ao coletivo, refletindo sobre a transformação social que suas práticas promovem.

A perspectiva de Arendt também nos convida a considerar o poder da narrativa como uma ferramenta de resistência e transformação. Ao dar voz a experiências muitas vezes silenciadas, como as histórias de vida e formação das professoras alfabetizadoras, a narrativa não apenas organiza o vivido, mas também reconfigura as relações de poder e reconhecimento na sociedade. Assim, a narrativa torna-se um espaço onde o significado histórico é construído, revelando as interconexões entre o pessoal e o político, o individual e o coletivo.

Por conseguinte, após a apresentação das textualizações das narrativas, no próximo capítulo serão discutidas as análises das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, com foco na constituição dessas educadoras e em suas concepções de alfabetização.



## **CAPÍTULO 5 – CONCEPÇÕES E SENTIDOS QUE EMERGEM NAS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos as análises das narrativas das seis professoras que aceitaram o convite para contar suas trajetórias como docentes que atuam anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as experiências vividas ao longo do percurso, primeiro como discentes, depois na carreira docente. Carreira que vai se delineando por entremeio às prescrições presentes nas políticas públicas e a realidade do cotidiano escolar. Discursos que dizem do que é e como é o fazer-se professora alfabetizadora na escola pública. São falas que revelam como elas compreendem os contextos em que trabalham e a forma como se relacionam com esses contextos e os alunos que ali estão. Nas narrativas, apresentam ainda sua adesão ou não, aproximação ou distanciamento desta ou daquela concepção ou teoria sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A partir do olhar atento e exame minucioso sobre as concepções das professoras alfabetizadoras presentes em suas narrativas, buscamos compreender o caminho percorrido para sua constituição de alfabetizadora e as contribuições para esta constituição, assim como o sentido que atribuem ao saber e ao fazer docente e, em especial, à alfabetização.

Foi instigante me colocar à escuta da história de vida das seis professoras alfabetizadoras, parceiras de pesquisa, embora escrever sobre formação não seja tarefa fácil, devido à complexidade que permeia os contextos educacionais sobre o ser e o fazer docente. Contudo, olhar com atenção para os discursos presentes nas narrativas destas professoras possibilitou-me compreender o processo de constituição da professora alfabetizadora, não apenas das que aceitaram o convite ou nos convidaram, de certo modo, a nos aproximarmos não apenas de suas histórias individuais, mas das histórias coletivas de pessoas que trabalham na educação (docentes, estudantes, gestores, pessoas que trabalham na limpeza, na cozinha, na secretaria e na portaria da escola).

A busca por significados contidos em cada história foi igualmente desafiadora, posto que cada discurso proferido não é constituído só pelo dito, mas também pelo que não foi dito.

Conscientes da singularidade das histórias narradas e de que estas acontecem em contextos sociais históricos e culturais específicos e datados, não há como estabelecer comparações entre as vivências, bem como generalizações. Ainda que sejam trajetórias singulares, as histórias contam do que é vivido no coletivo de forma dialética e dialógica. Diante

disso, intencionamos encontrar as aproximações e os distanciamentos entre as vivências narradas, mas únicas para cada uma das participantes da pesquisa.

As experiências que marcam o processo de constituição das professoras alfabetizadoras, de certo modo, podem traduzir o que está posto social e culturalmente sobre a formação e a constituição docente.

À medida em que narravam suas trajetórias docentes, as parceiras de pesquisa foram (re)encontrando pessoas, (re)visitando lugares e (re)memorando vivências pessoais costuradas com as experiências profissionais, bem como revelando toda humanidade que mora em cada uma delas. De certa forma, descobriram marcas que podem contribuir para repensar a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, as quais, outrossim, podem apontar caminhos para que, de fato, a escola pública possa cumprir seu papel social que é não é outro senão ensinar. E no caso específico da temática apresentada nessa pesquisa, que a escola, de fato, possa alfabetizar as crianças que a frequentam.

No contexto educacional, a entrevista narrativa se revela particularmente poderosa para investigar processos formativos e práticas pedagógicas em cenários marcados por desigualdades sociais e culturais. Esse método permite acessar as histórias de vida dos professores, iluminando como suas experiências pessoais e profissionais moldam suas concepções e práticas de ensino.

Os diálogos que constituem as narrativas revelam, nos enunciados, as vozes perpassadas por outras vozes, aspecto que nos auxilia entender os modos de agir do professor alfabetizador, considerando o importante papel do outro na produção de sentidos. Faraco (2009, p. 85) diz em seus estudos sobre o círculo de Bakhtin:

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas).

Neste estudo, as práticas narradas foram examinadas a partir de sua coexistência com a perspectiva teórica que o sustenta, perspectiva histórico-cultural, uma vez que uma corrobora, revalida a outra, mesmo de forma não intencional. Sobre isto, Sampaio (2012, p.3) pondera:

Partindo da prática, vamos à teoria para melhor compreender a prática e à prática retornamos para nela intervir, para compreendê-la e praticá-la de modos mais favoráveis à aprendizagem e ao ensino. Defendemos a prática como um locus de produção de teoria, teoria em movimento: prática e teoria

se reaproximam e retroalimentam-se. Inexiste prática despida de teoria ou teoria descolada da prática.

Deste modo, narrativas sobre práticas docentes associadas às narrativas para a produção de dados de pesquisa produzem novas narrativas, emergindo deste entrecorte o gênero discursivo próprio da metodologia narrativa de pesquisa em educação (Prezotto; Chautz; Serodio, 2015), derivando deste movimento a prática discursiva individual, concretizada pela troca de vivências que se dá na relação com o outro.

O texto que registra os resultados das análises dos dados produzidos a partir de entrevistas narrativas, está organizado de acordo com as categorias eleitas para análise já descritas anteriormente: (1) as trajetórias docentes das seis professoras participantes, enfocando como narram suas vivências e escolha na profissão; e (2) as narrativas sobre as formações ofertadas no campo da alfabetização.

## 5.1 Narrativas sobre trajetórias de vida e escolha da profissão docente

São muitos os eventos e os aspectos a serem considerados na constituição profissional das professoras alfabetizadoras, dos caminhos escolhidos, das presenças das palavras dos fazeres, da infância à escolha da profissão, à formação acadêmica, às primeiras vivências docentes. Em suma, nas narrativas docentes emergem as significações das suas vivências, narrativas estas que elas escolheram para dar sentido ao processo de constituição na carreira docente e, mais especificamente, como professoras de alfabetização.

As histórias de infância, que, ao salientar experiências vividas no ambiente familiar e no contexto escolar, pareciam ser determinantes, para algumas narradoras, na sua escolha profissional; para outras, significa como ser professora que alfabetiza, conforme observado no excerto a seguir:

*Terminei o ensino médio, fiz cursinho, cursei pedagogia na UNICAMP, sou formada lá, éh...o que me fez ir para a profissão quando era mais nova, eu sempre gostava de brincar de escolinha, então eu sempre gostava de ser professora. (EN, Citrino)*

No trecho, a entrevistada narra sua trajetória formativa e a relação com sua escolha profissional, destacando elementos autobiográficos que conectam sua infância, formação e inserção na docência. A enunciação evidencia sua constituição, quando o “eu” narrador articula

as experiências passadas com as escolhas atuais, posicionando-se como sujeito ativo que constrói e interpreta sua história.

Ao dizer: *“Terminei o ensino médio, fiz cursinho, cursei pedagogia na UNICAMP, sou formada lá,”* a entrevistada organiza a narrativa de forma cronológica, situando os marcos educacionais que constituíram sua trajetória. O uso de marcadores temporais como “terminei”, “fiz” e “cursei” indica uma progressão linear que legitima seu percurso formativo. A repetição da conjunção “e” cria uma cadência narrativa que enfatiza a continuidade e a coerência de sua trajetória.

O uso de “*éh*” como hesitação aponta para uma autorreflexão em tempo real, típica da oralidade, sugerindo que a entrevistada está ajustando seu discurso ao contexto da interação, reafirmando o que considera relevante para justificar sua escolha profissional.

A declaração *“o que me fez ir para a profissão quando era mais nova, eu sempre gostava de brincar de escolinha, então eu sempre gostava de ser professora”* conecta as experiências infantis, até então lúdicas, à escolha profissional, sugerindo uma relação afetiva com a docência desde a infância. Esse trecho reflete uma narrativa comum na constituição de professores, quando o “desejo de ensinar” é frequentemente evocado como justificativa para a escolha da carreira.

Sob a perspectiva discursiva, é importante notar que a evocação de “gostar de brincar de escolinha” não é apenas uma lembrança individual, mas ressoa com discursos mais amplos que romantizam a docência como uma extensão natural de características pessoais ou inclinações vocacionais. Essa representação reforça ideologias sobre o magistério como uma profissão alicerçada em afetos e desejos, muitas vezes em detrimento de sua dimensão técnica e política.

O discurso da entrevistada não é neutro, mas situado em um espaço de interação em que sua narrativa é construída para um interlocutor específico (o entrevistador) e orientada pelas expectativas do contexto de pesquisa. O relato apresenta-se como um diálogo entre a memória individual e os discursos sociais que legitimam certas representações da docência, como a ideia de que ser professor é uma aspiração “natural” ou predestinada, ligada a uma paixão pela educação.

Bakhtin (2010a) destaca que o enunciado nunca é neutro, sendo sempre influenciado pelas vozes que o antecedem e pelos contextos de sua produção. Assim, a escolha das palavras e os sentidos atribuídos pela entrevistada refletem tanto suas experiências pessoais quanto os discursos ideológicos que permeiam sua trajetória.

Vivência similar está presente na narrativa de Ametista:

*Meu pai, desde que eu nasci, ele... foi professor de inglês, né? Trabalhou mais de 20 anos na mesma escola, então, tem essa influência, né, dele na minha trajetória. Assim, eu sempre desde a entrada na escola, eu sempre gostei muito de escola, né? Gostava de ir... fui assim, entrei no primeiro ano já alfabetizada, né, então gostava de ajudar a professora... gostava de estar envolvida, né, em tudo o que era assim... da escola. Era um ambiente... sempre foi um ambiente que eu gostei muito, né, é... tive muito prazer de estar, sempre gostei muito de estudar, é... todas as disciplinas... gostava muito de ajudar os outros colegas. Esse foi o motivo grande que me ajudou a pensar em ser professora. da proposta, né? [...]Ã.... aí quando eu entrei no colegial, né, comecei a pensar que caminho eu seguiria na universidade. Eu tinha, já estava decidida que eu queria ser professora, né? (EN, Ametista)*

Ametista narra sobre sua constituição docente a partir de lembranças de elementos afetivos e experiências vividas na escola. O trecho “*gostava de ajudar a professora... gostava de estar envolvida [...] em tudo o que era assim... da escola*” reforça o papel da escola como um espaço significativo em sua vida, não apenas como ambiente de aprendizado, mas como local de interação e participação ativa. Essa descrição aproxima-se de representações idealizadas da docência, que frequentemente associam o desejo de ensinar a traços de altruísmo e vocação.

Sob a perspectiva discursiva, essas representações são elaboradas por discursos sociais que romantizam a docência, associando-a a uma predisposição natural ou inata. O relato de Ametista ressoa com essa ideologia, ao atribuir à infância e às experiências escolares uma influência determinante em sua escolha profissional. A expressão “*sempre gostei de ajudar os outros colegas*” conecta o ato de ensinar a uma prática espontânea, legitimando sua escolha por meio de um discurso de aptidão e prazer.

O uso recorrente do marcador discursivo “*né*” sugere uma tentativa de engajar o interlocutor no discurso, buscando validação para suas afirmações. Esse recurso reforça a interação dialógica característica da narrativa oral, evidenciando que a construção do relato é influenciada pelo contexto de entrevista e pela expectativa de resposta do pesquisador.

As pausas preenchidas (“*assim*,” “*é*,” “*né*”) e a repetição de ideias indicam que Ametista organiza sua narrativa em tempo real, demonstrando reflexividade e uma preocupação em articular coerentemente sua história de vida. Essa característica é própria da oralidade e reflete a dinâmica interativa do discurso, em que a entrevistada ajusta seu relato às perguntas implícitas ou explícitas do entrevistador.

A narrativa de Ametista não é isolada, mas situada em um contexto mais amplo que envolve a valorização da escola como espaço formativo e a docência como prática socialmente relevante. A associação entre prazer em estudar e desejo de ensinar reflete um discurso social que posiciona a escola como um lugar de transformação e realização pessoal.

Ao afirmar que *“esse foi o motivo grande que me ajudou a pensar em ser professora,”* a participante articula sua história pessoal a valores culturais amplamente difundidos sobre a docência, como a ideia de ajudar e transformar vidas. Bakhtin (1992) destaca que os enunciados são sempre influenciados pelas vozes e ideologias presentes no contexto social, e aqui o relato de Ametista se insere em uma matriz discursiva que legitima a docência como escolha vocacional e altruísta.

O trecho final, em que Ametista afirma: *“aí quando eu entrei no colegial, né, comecei a pensar que caminho eu seguiria na universidade. Eu tinha, já estava decidida que eu queria ser professora, né?”* reflete a transição de um desejo implícito para uma decisão consciente, marcada por reflexões sobre o futuro. Essa afirmação possibilita observarmos as marcas da constituição docente, em que o ensino se torna uma opção profissional e um projeto de vida.

Granada também relata, em sua narrativa, a segurança que sentia ao ter o pai trabalhando na mesma escola onde ela iniciou sua trajetória na alfabetização, como discente e o quanto isto foi fator preponderante para seguir a carreira no magistério na educação básica.

*[...] Eh... os anos iniciais eu iniciei na primeira série com sete anos de idade, e um fato importante é que meu pai estava lá também, então, por um lado, a minha família, a minha mãe sempre quis que eu estudasse, então desde pequenininha ela sempre queria que eu participasse, que eu tivesse sempre presente na escola. E meu pai por outro lado, também estava, então assim, eu tive na escola, ficava na parte da tarde com meu pai, e aí estudava, e então assim, sempre tive amor e carinho pela escola, nos anos iniciais. (EN, Granada)*

O relato de Granada é estruturado com base em uma combinação de memórias individuais e referências ao contexto familiar e escolar. O uso de marcadores temporais, como *“os anos iniciais”* e *“desde pequenininha”*, cria uma linha cronológica que enfatiza a continuidade e a relevância das experiências escolares desde a infância. A repetição de elementos como *“meu pai estava lá também”* e *“sempre tive amor e carinho pela escola”* reforça o caráter afetivo atribuído ao ambiente escolar, estabelecendo a escola como um espaço essencial em sua vida.

O discurso se ancora em experiências compartilhadas, especialmente com o pai e a mãe, que são apresentados como figuras influentes em sua trajetória educacional. Esse aspecto conecta a narrativa individual a um contexto familiar que valoriza a educação, atribuindo significados afetivos e sociais ao ato de estudar.

A narrativa constrói a analogia educacional de Granada com base em valores que associam a escola ao cuidado, à presença familiar e ao desenvolvimento pessoal. A menção ao papel da mãe, que “*sempre quis que eu estudasse*” e incentivava sua participação na escola, posiciona a educação como uma prioridade na dinâmica familiar. Por outro lado, a presença do pai no ambiente escolar (“*meu pai estava lá também*”) sugere uma relação única que transcende a convencional separação entre os espaços doméstico e educacional.

Essas referências reforçam a construção de um discurso afetivo sobre a escola, descrita como um espaço de “*amor e carinho*”. Esse posicionamento se alinha a representações sociais que romantizam o ambiente escolar, destacando-o como um lugar de acolhimento e oportunidades, especialmente nos anos iniciais da educação. Tal perspectiva é construída por discursos que exaltam o papel da família na formação educacional e que, frequentemente, situam a escola como uma extensão do cuidado familiar.

O relato é marcado por expressões espontâneas características da oralidade, como “*eh*”, “*então assim*” e “*por outro lado*”, que demonstram a tentativa de Granada de organizar suas memórias em tempo real. Esses marcadores, além de refletirem a construção do discurso em um contexto interativo, conferem autenticidade e uma dimensão dialogada à narrativa.

A repetição de expressões como “*sempre quis*” e “*sempre tive*” sugere um esforço para reforçar a continuidade e a intensidade do apoio familiar e da conexão emocional com a escola. Essa escolha linguística reforça a centralidade desses elementos em sua história de vida, alinhando-se a uma narrativa que valoriza a relação afetiva com a educação.

A narrativa de Granada rompe o limite da experiência individual, ao dialogar com discursos sociais que posicionam a família como elemento central no sucesso escolar. A mãe é retratada como uma figura que valoriza a educação e incentiva a participação ativa na escola, enquanto o pai, ao compartilhar o espaço escolar, exemplifica um envolvimento direto que potencializa a relação de Granada com a escola.

Bakhtin (1992) enfatiza que todo enunciado é atravessado por vozes sociais e culturais, e, nesse contexto, o relato de Granada incorpora a voz de um discurso social que atribui à escola um papel fundamental na formação das crianças. A escola é representada como um espaço de continuidade entre os valores familiares e as práticas educacionais, reforçando sua importância como lugar de aprendizado e de formação de laços afetivos.

Ao descrever sua experiência nos anos iniciais como marcada pelo “*amor e carinho pela escola*”, Granada articula um discurso que ressignifica o espaço escolar, situando-o não apenas como local de ensino, mas como um ambiente acolhedor e integrador. Essa perspectiva

alinha-se à visão de Vigotski (1994, 2008b), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais mediadas, nas quais o ambiente desempenha um papel estruturante.

A presença do pai no contexto escolar é especialmente significativa, pois simboliza uma continuidade entre os espaços familiar e educacional. Essa experiência singular ressoa com discursos que destacam a importância da parceria entre família e escola no processo de formação educacional e no desenvolvimento de vínculos afetivos que potencializam a aprendizagem.

As três análises narrativas apresentadas revelam aspectos profundamente interligados no que diz respeito a construções subjetivas, às influências familiares e à representação social da escola como espaço de formação e acolhimento. Cada relato carrega elementos singulares que, quando aproximados, oferecem uma visão mais abrangente sobre os fatores que afetam as trajetórias de professores em formação e suas relações com a prática educativa. Essas aproximações nos convidam a refletir sobre a intersecção entre as experiências pessoais, os discursos sociais e as dinâmicas escolares.

Um elemento fundamental nas três narrativas é a presença da família como agente estruturante das trajetórias educacionais. Em cada relato, os familiares desempenham um papel ativo na motivação e no suporte ao processo de formação. No caso de Citrino, a mãe aparece como a figura incentivadora, reforçando a conexão afetiva com a escola desde a infância. Ametista, por sua vez, destaca a influência direta do pai, professor de inglês, como inspiração para sua escolha profissional, enquanto Granada relata uma experiência única em que o pai, também presente no ambiente escolar, simboliza a continuidade entre os espaços doméstico e educacional.

Essas vivências refletem a importância atribuída à educação no âmbito familiar e revelam como as relações estabelecidas na infância incidem nas percepções e nas atitudes em relação à escola. Conforme apontado por Bakhtin (1992), o enunciado nunca é isolado, mas carrega em si as vozes sociais e culturais que o constituem. As narrativas analisadas demonstram como os valores familiares ecoam nas trajetórias educacionais, posicionando a escola como extensão do cuidado e da valorização do saber.

Outro ponto de convergência nas narrativas é a construção da escola como um ambiente de acolhimento e significado, além de ser um espaço de aprendizado. Os três relatos descrevem a escola como um local que transcende sua função formal, tornando-se um cenário de interação social, desenvolvimento pessoal e criação de laços afetivos. Citrino destaca sua paixão por “brincar de escolinha”, um reflexo da infância lúdica que relaciona a prática educacional com prazer e curiosidade. Ametista, por sua vez, enfatiza sua satisfação em



participar de atividades escolares, ajudando colegas e professores, enquanto Granada relembra com carinho o ambiente escolar como um lugar de amor e atenção.

Essa construção discursiva aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1994, 2008b), que reconhece a escola como um espaço mediado por interações sociais e linguísticas fundamentais para o desenvolvimento humano. A escola, nos relatos, não é apenas uma instituição de ensino, mas um espaço onde os sujeitos encontram sentido e constroem relações que impactam suas escolhas futuras.

As três narrativas convergem, portanto, no processo de constituição docente. A decisão de ser professor emerge de experiências escolares positivas, marcadas por interações significativas e um senso de pertencimento ao ambiente educacional. Para Citrino, a brincadeira de infância transforma-se em uma prática profissional inspirada no prazer de ensinar. Ametista relaciona sua trajetória à influência do pai e ao prazer de ajudar os outros na escola, já Granada reflete sobre como a presença do pai na escola e o incentivo da mãe a aproximaram da prática educativa.

Tais enunciados construídos a partir das vivências refletem a ideia de que a constituição docente é influenciada por experiências singulares, articuladas a valores sociais e culturais. Paulo Freire (1996) ressalta que a formação docente é um processo contínuo, mediado pela reflexão crítica sobre a prática e pelas experiências vividas. Dessa forma, a escolha pela docência não é apenas uma decisão racional, mas também o resultado de relações afetivas e simbólicas que permeiam a trajetória educacional.

Um aspecto principal que aproxima as três narrativas é a articulação entre as vivências individuais e os discursos sociais que permeiam o campo educacional. Enquanto os relatos são singularmente marcados por histórias pessoais, eles também refletem os valores e as ideologias mais amplos que afetam as representações sociais sobre a escola, a família e a prática docente. A presença da família, o ambiente escolar e a construção da vocação desvelam as subjetividades dos narradores e, ainda, os significados atribuídos à educação em diferentes contextos sociais.

Essa dialética é essencial para compreender como os sujeitos se constituem a partir de suas vivências e como essas vivências dialogam com os discursos dominantes. A prática educativa, sob essa ótica, é atravessada por valores que tanto reproduzem quanto desafiam as relações sociais vigentes, como argumenta Frigotto (2000), ao destacar a educação como espaço de disputa e reprodução das contradições sociais.

A análise conjunta dessas narrativas evidencia que a prática educativa não é meramente uma atividade técnica, mas um campo simbólico e social onde se constroem significados e relações. Esse entendimento aponta para a necessidade de práticas pedagógicas

e formativas que considerem as histórias de vida dos professores como um recurso valioso para o aprimoramento da educação, promovendo reflexões mais profundas e humanizadas sobre o papel da escola e da docência em uma sociedade marcada por desigualdades.

Os excertos anteriores evidenciam as aproximações nas narrativas quanto à participação e apoio recebido das respectivas famílias e do modo como isto as afetou na escolha da profissão. Notamos, a partir dos relatos, um abismo entre o que as professoras depoentes contam sobre a relação familiar que experimentaram, quando infantis, e as relações familiares vividas pelos alunos em fase de alfabetização com os quais trabalham na escola atualmente, localizada em um bairro periférico, formado por famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica e que, a despeito de todas agruras que vivem, veem na escola uma oportunidade para que os seus filhos rompam com ciclo de gerações da mesma família que frequentam a mesma unidade escolar e que, com raras exceções, prosperam nos aspectos social e econômico como resultado do sucesso em seu processo de escolarização.

Ainda assim, as parceiras na pesquisa estão cientes das disparidades e das desigualdades no sistema educacional e buscam, conscientemente, superar essas barreiras para atender às necessidades de seus alunos. Além disso, estão comprometidas em atender às necessidades individuais dessas crianças, adaptando suas estratégias para inspirar e engajar cada uma delas, como mostram os trechos dos discursos que seguem:

*[...]eu me incomodava porque, por mais que a gente estava no trabalho de pesquisa, de... não era todo mundo fazendo a mesma coisa, muitas crianças ficavam naquela coisa de não fazer, e esse não fazer sempre me incomodou. O que a gente faz quando não quer fazer? Quais opções a gente pode dar? Daí o Freinet veio nesse momento que eu estava muito angustiada com isso. Quando eu experimentei e eu vi que as crianças faziam, claro, as vezes você tem que dar uma... porque fica só no cantinho da leitura, fica só no cantinho do brinquedo, do jogo, mas, entre não fazer nada e ficar no cantinho da leitura, no cantinho do desenho, do brinquedo, onde ela está desenvolvendo um aprendizado, é muito melhor do que deixar a criança à deriva enquanto os outros estão desenvolvendo, isso era muito triste para mim, e eu não aguentava isso, era uma coisa que me consumia e eu estava tentando buscar qual era a solução para isso.(EN, Esmeralda)*

*Mas enfim, eu sempre tive muito essa vontade de oferecer uma educação de qualidade na rede pública sabe?!(EN, Jade)*  
*[...]porque a gente sempre pensa a questão do conteúdo, mas quando eu tive que me deparar com a realidade da minha turma, eu nunca pensei nisso, eu tive que realmente ter uma relação com a minha turma para aí conseguir avançar nos conteúdos, eu nunca tinha imaginado que essa relação é essencial para que os alunos aprendesse, e construir isso ao longo dos dias com aquela turma, foi tipo assim, fantástico, sabe, de quando eu peguei eles e do final do ano que eu não queria largar eles mais.(EN, Granada)*

Nas vozes das professoras, há a preocupação com o distanciamento das famílias da rotina e do contexto escolar dos filhos, o que revela, muitas vezes, o desinteresse dos pais nas tarefas realizadas pela criança, ação esta que pode gerar sentimentos de abandono e insegurança. A respeito desta situação, Maldonado (2001, p. 11) afirma que os pequenos “[...] se sentem sozinhos e abandonados com a falta de contato mais próximo e afetuosos, surgem condutas caóticas e desordenadas, que se refletem em casa e, quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”.

É através do envolvimento que as crianças se sentem seguras e é, na relação com o outro, que ela irá se desenvolver. De acordo com Vigotski (1997, p. 64):

Todas as funções a criança aparecem duas vezes, em dois níveis: primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicologias) e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Essas vivências são constituídas por pessoas e eventos marcantes do cotidiano na vida de cada uma das participantes, portanto histórias únicas, embora proponham algumas semelhanças, pois são experiências entrelaçadas com temas relacionados ao ato de ler e escrever: a mãe que lia gibis para os filhos; a filha de professora; aquela que acompanhava os pais que trabalhavam em escola; a que tinha os pais professores; os pais preocupados com a vaga para filha, em fase inicial da alfabetização, na melhor escola; a mãe que incentivou a escolha pela carreira docente; recordações afetuosas da primeira professora, na fase inicial da alfabetização; a que, por necessidade de organização familiar, permanecia na escola além do horário das aulas e, enquanto isso, ajudava as outras crianças com atividades de leitura e escrita, de acordo com os excertos a seguir.

*Aí, com sete que eu entrei na primeira série meu pai estava lá já, porque a minha irmã que é mais velha já tinha estudado, já estava lá e o meu pai já estava lá com ela acompanhando e quando entrei ele já estava lá como inspetor. (EN, Granada)*

*[...]no fundamental também tinha uma coisa bacana, a biblioteca, era um lugar muito bom da minha escola do ensino fundamental, eu acho que foi uma das coisas que mais me trouxe essa coisa do interesse de aprender, de ter a escola como um lugar, um porto seguro, porque a minha mãe e o meu pai trabalhavam, eu ficava sozinha, então eu podia ficar no contraturno na escola, eles permitiam isso, que eu ficasse na biblioteca. Então tinha essa*

*coisa... não que a escola era, a escola não era de turno integral, mas eles permitiam que os alunos ficassem, é claro, tinham algumas regras que se você cumprisse poderia ficar lá, então...era uma escola muito acolhedora [...]*  
(EN, Esmeralda)

Tardif (2002) afirma que o conhecimento dos docentes vem de várias fontes, incluindo sua própria história de vida em todas as suas fases, como explicita Jade:

*Ah! Esqueci de falar que na faculdade de agronomia, no Brasil ainda, eu cheguei a participar de uma palestra com uma... eu não lembro o nome dela, mas ela foi aluna do Paulo Freire, e assim, eu senti que já plantou uma sementinha ali.* (EN, Jade)

Significar os acontecimentos que influenciam a escolha pela profissão, que foram formados por processos, como identificação, cotejo e interações com membros da família e também com aqueles que foram primeiros professores, é preambular no discurso das professoras, ao relatarem suas vivências. Situação em que a teoria dialógica elaborada por Bakhtin encontra uma rica expressão, pois, nas narrativas, emergem vozes diversas, contextos multifacetados e a (co)construção contínua de significados e identidades que traçam o complexo e dinâmico processo de se constituir como um professor alfabetizador.

Pela mesma perspectiva, Vigotski (1995) diz que, no campo semântico, o significado representa as relações que uma palavra pode conter, enquanto, no campo psicológico, é uma generalização ou um conceito. Os significados são produtos sociais e históricos que permanecem consistentes e, por serem compartilhados, permitem que os homens se comuniquem, além de ser fundamental para a estrutura do psiquismo. E continua, significação “é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, sendo a primeira condição que diferencia o homem dos animais do ponto de vista psicológico” (Vigotski, 1995, p. 84). Assim, falamos da capacidade humana de significação que se refere ao processo pelo qual o pensamento é construído e, portanto, de construção dos sentidos e dos significados.

A respeito do conceito de significação, Smolka (2006) amplia a definição do conceito e o relaciona a outro conceito muito caro presente ao longo dos textos que compõem este estudo: “vivência”. Segundo Smolka (2006), o termo “experiência”, que em seguida é adotado como vivência “diz respeito àquilo que não só passa, mas fica, que persiste, que perdura, que reitera, que significa”, isto é, está voltada à produção de signos” (Smolka, 2006, p. 106).

Para a mesma autora:

É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida. Não existe experiência sem significação. (Smolka, 2006, p. 107)

Já para Bakhtin (1997, 2008), a significação surge da interação entre o falante e o receptor, e não da palavra ou do falante ou do interlocutor. De fato, a “significação” só existe na produção das narrativas nas quais os sujeitos participam, e, de acordo com Smolka (2000), os sujeitos são muito afetados por signos e sentidos criados nas histórias (narrativas), que são construídas em relações interpessoais.

Para esse autor, os sentidos e significados impressos ao discurso dependem da relação dialógica entre os sujeitos, sendo esta dialogicidade marcada necessariamente pela polifonia. Nesta perspectiva, o dialogismo se mostra nas muitas vozes criando e recriando sentidos e significados às palavras ditas e às não ditas entre locutor e interlocutor. (Vieira; Medeiros, 2006, p. 08)

De acordo com Bakhtin (1997), o tema e a significação são indissociáveis, ou seja, não podem existir um sem o outro. Isso se deve ao fato de que é impossível inferir a significação de uma palavra específica sem criar um exemplo ou uma declaração que ilustre sua significação a partir do contexto e sem pensar no qual é dito. Pesquisas de Bakhtin (1997) mostram que o significado de uma palavra é construído a partir de circunstâncias históricas que permitirão compreender o discurso, em outras palavras, o significado da palavra.

A partir dessa perspectiva, é possível relacionar os estudos de Bakhtin (1997) sobre os sentidos com a formação das professoras alfabetizadoras. A responsabilidade de sentido que um professor atribui à sua profissão, as perspectivas que elas têm dos alunos e do professor, bem como do material didático, podem ser encontradas no próprio contexto de prática pedagógica, de acordo com seu próprio discurso interno (pensamento) de suas palavras para sua fala.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, as mudanças sociais e históricas estão relacionadas à transformação dos sentidos. As mudanças sociais e históricas são conexas com a transformação dos sentidos, pois o significado depende do contexto.

Assim, durante o processo de formação de professores, seja inicial ou continuada, esse olhar transformacional de sentidos é uma realidade, a partir do momento em que o professor

reavalia sua prática e a ela incorpora novos sentidos, novos olhares para os alunos, para si mesmo, para os contextos educacionais.

Arroyo (2000) enfatiza que a imagem de um professor que os profissionais carregam para a escola não é criada por eles ou aprendida apenas em cursos de formação. Em vez disso, é uma imagem social e cultural de professor, que se adquire com base em vivências pessoais relacionais. Na educação, socializamos os aprendizados que, como indivíduos e como coletivo, acumulamos o que a sociedade fez e faz. Isso nos leva a concordar com Nóvoa (1999) quando diz que é mais importante pensar em como os professores apropriam-se de sua experiência de vida do que em formá-los.

Sobre o mesmo tema, como todos pertencem a um grupo social, os elementos que advêm das histórias de vida são vistos como processos e produtos coletivos. Como Bakhtin e Volóchinov (2010, p. 121) lembram: "o centro organizador de toda expressão não é interna, mas externa: está presente no meio social onde se insere o sujeito."

A perspectiva dialógica em Bakhtin considera a linguagem como um fenômeno social em constante construção, enraizado nas relações sociais e na constituição dos falantes. A linguagem, na visão de Bakhtin, não é apenas um sistema de símbolos estático, mas um fenômeno vivo e dinâmico, moldado e remoldado nas interações humanas. Cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, um estímulo para enunciados futuros, criando um encadeamento ininterrupto de comunicação.

Por conseguinte, analisando o diálogo proposto sob essa ótica, há uma rica interação entre a pesquisadora e as entrevistadas, na qual a linguagem é usada como meio para construir, explorar e compartilhar a constituição e como as professoras significam suas trajetórias de vida. A conversa não é linear. É preenchida com complexidade, rica em contextos e saturada com os matizes das experiências pessoais.

*[...] o momento do curso que fez eu mudar de ideia sobre a minha desistência, foi uma disciplina que eu fiz com a professora Roseli Cação – Metodologia de Ensino.*

*[...] e eu fiquei assim, apaixonada por ela! Porque acho que foi a primeira vez na graduação que eu entrei em contato com uma professora universitária e que tinha sido professora na rede pública e na rede particular. E ela... e... assim... falando no Português bem claro, ela dava vários tapas da realidade na gente, e... e uma das propostas da disciplina era que a gente fosse observar uma sala. E aí, nesse meio tempo, eu estava saindo do estágio da escola de inglês e eu entrei naquele projeto 'Mais Educação' como oficineiro. (EN, Ametista)*

*Quando eu entrei no curso de pedagogia para mim foi, nossa! realmente é isso! sabe?! Parece que eu não escolhi o curso, o curso que me escolheu porque ao longo da formação da pedagogia foi tipo, foi encantador sabe, você aprender a parte da alfabetização, cada etapa da escolarização, entender o contexto da escola, entender, eh... tipo, tudo que está relacionado com a educação. Porque a pedagogia ela não é só o que a turma fala da educação infantil, ela é muito mais, a pedagogia é um leque enorme que a gente pode estudar, então assim, ao longo do curso, e os professores da Universidade São Francisco são demais, são sensacionais, então a gente tinha muita atividade prática relacionada com a parte teórica, aí tinha os projetos envolvendo, então participei do projeto de extensão que foi do Corujal que tinha a ver com o comunidade, participei de iniciação científica, participei de alguns estágios, o Pibid que me ajudou muito também, então assim, a universidade trazia os projetos correlacionando com a nossa formação e era muito importante. (Em Granada)*

*Ah, então, fazendo estágio nos anos iniciais, principalmente no segundo ano, eu gostei bastante de ver as crianças nesse estágio de alfabetização e eu tive bastante interesse, só que na faculdade eh... a gente tem só uma disciplina de alfabetização, só tivemos uma disciplina. Eu aprendi bem sobre as hipóteses de escrita, a diferença entre letramento e alfabetização (risos) então questões teóricas a gente teve bastante, aquilo que você falou, eu senti muita falta de ter sugestões do que eu posso fazer quando eu estiver na sala de aula. (Em Jade)*

*Bom, então eu sempre tive sucesso, a minha trajetória escolar foi de sucesso, nunca repeti nenhum ano, nem nada. Estudei no Francisco Glicério, na verdade eu fiz uma parte do jardim no 'Ateneu', aqui de Campinas, que não existe mais, depois eu fui para o Francisco Glicério, na quarta série eu fui para... daí na minha época já não tinha mais exame de admissão, e eu já fui direto para o instituto Carlos Gomes, e aos 16 anos eu interrompi o meu colegial porque eu engravidei e me casei. E daí eu retomei no supletivo da evolução, depois, isso eu já estava casada e com dois filhos, daí engravidei novamente, interrompi novamente e terminei aqui no supletivo da UNICAMP[...]. (Em Cristal)*

Nos relatos analisados, a linguagem usada pelas participantes não é apenas uma descrição de suas experiências, mas uma resposta a outros discursos que ecoam em suas trajetórias. Por exemplo, no relato de Ametista, a vivência com a disciplina de Metodologia de Ensino reflete um diálogo com o discurso da realidade docente trazido pela professora Roseli Cação. Ametista constrói sua narrativa, reconhecendo a importância dessa interação, expressando admiração pela forma como a professora conectava a prática com a teoria.

Como observa Bakhtin (1997, p.35-36), “a palavra no diálogo é ao mesmo tempo sempre um ato de resposta e, como tal, orientada para o futuro”. Nesse contexto, o relato de Ametista rememora um evento significativo e ainda projeta um aprendizado que influencia sua visão de futuro na prática docente.

O relato de Granada reflete como a formação acadêmica se configura como um espaço de interação dialógica entre múltiplos discursos. Ao descrever sua experiência na Universidade São Francisco, ela enfatiza a integração entre teoria e prática proporcionada pelos projetos de extensão, iniciação científica e programas como o Pibid. Essas experiências não são apenas descrições lineares, mas manifestações da interação entre os discursos institucionais, as expectativas dos formadores e as vivências dos estudantes.

Bakhtin (1997, p. 164.) nos lembra de que o sujeito se constitui na relação com o outro e que “o eu é impossível sem o outro”. Granada, ao narrar sua trajetória, posiciona-se como um sujeito ativo que dialoga com os discursos acadêmicos e institucionais, ressignificando-se em sua experiência pessoal e profissional. O curso de Pedagogia, em sua narrativa, não é apenas uma formação técnica, mas um espaço de constituição docente e de engajamento social.

No relato de Jade, emerge a tensão entre os discursos acadêmicos, muitas vezes centrados na teoria e as demandas práticas do cotidiano escolar. Jade reconhece a relevância dos fundamentos teóricos, como as hipóteses de escrita e a distinção entre alfabetização e letramento, contudo expressa insatisfação com a ausência de subsídios práticos para utilização em sala de aula.

Essa tensão pode ser interpretada como uma manifestação do caráter dialógico do discurso, no qual diferentes vozes entram em conflito e busca-se um ponto de articulação. Segundo Bakhtin (1997, p. 127), “todo enunciado reflete, de uma forma ou de outra, as condições e as intenções do locutor, mas também está orientado para as condições e intenções de outros locutores”. O relato de Jade evidencia como sua narrativa é construída a partir do diálogo com o discurso acadêmico, todavia também com as exigências concretas da prática docente.

No relato de Cristal, a trajetória é marcada por interrupções e retomadas, refletindo os desafios e as negociações que permeiam sua vida escolar e profissional. Cristal narra sua história com ênfase na resiliência, destacando a importância do supletivo como espaço de reconstrução de sua trajetória. Esse relato se apresenta como uma resposta aos discursos sociais que frequentemente marginalizam mães jovens e casadas, reforçando a ideia de que a narrativa é um reflexo da vivência e uma reconfiguração dela.

Bakhtin argumenta que a compreensão e a construção do sentido são processos essencialmente dialógicos, ou seja, não ocorrem de maneira isolada, mas sempre em interação com outras vozes, discursos e contextos históricos. O significado de um enunciado não está exclusivamente vinculado ao seu conteúdo temático ou estilístico, mas é continuamente elaborado por sua relação com outros enunciados e pelas interpretações que surgem a partir



desse diálogo. Na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2008, p. 282) enfatiza que “o sentido de um enunciado é determinado não apenas pelo seu conteúdo temático e estilo, mas também pela sua relação com outros enunciados”. Esse princípio destaca a interdependência dos discursos na produção de significado, reforçando a ideia de que a linguagem não apenas comunica, mas também transforma e ressignifica a realidade.

Ao adotar essa perspectiva dialógica na análise de dados, compreende-se que os significados não são estáticos nem unívocos, mas emergem do constante entrelaçamento de múltiplas vozes e contextos. Essa abordagem se relaciona diretamente com a narrativa de Cristal, que estabelece um diálogo com as estruturas sociais que tentaram limitar suas oportunidades. Seu relato rompe o limite da experiência individual e se insere em um campo discursivo mais amplo, no qual diferentes perspectivas – tanto as de dominação quanto as de resistência – interagem, tensionam-se e se ressignificam.

A capacidade de Cristal de reinterpretar sua trajetória por meio da linguagem ilustra o conceito bakhtiniano de que os enunciados não são meras reproduções da realidade, mas agentes ativos na construção e transformação social. Ao expressar sua vivência como um ato de resistência, Cristal não apenas responde às restrições impostas pelo meio social, mas também questiona, subverte e redefine os significados originalmente atribuídos à sua experiência. Dessa forma, o relato de Cristal exemplifica o princípio de que o diálogo ultrapassa a comunicação interpessoal e permeia todas as relações sociais e culturais. A linguagem, nesse sentido, torna-se um espaço de disputa simbólica, no qual significados são continuamente negociados e reconstruídos, reafirmando a concepção bakhtiniana de que toda produção discursiva é essencialmente relacional e inacabada.

Em todos os relatos, a escola e os espaços de formação docente aparecem como lugares onde múltiplos discursos se encontram, entrando em diálogo e conflito. A linguagem usada pelas participantes denota suas interações com professores, colegas e instituições, configurando um campo de disputa e construção de sentidos. Essas narrativas revelam como a prática educativa é um espaço dialógico por excelência, no qual os sujeitos negociam significados e constroem suas identidades.

Ao analisar os relatos sob a perspectiva de Bakhtin, é possível observar como a formação docente é influenciada por uma multiplicidade de vozes, que incluem discursos acadêmicos, experiências pessoais, práticas escolares e valores socioculturais. Essa interação complexa evidencia a riqueza do método narrativo como ferramenta para explorar a constituição dos sujeitos no contexto educacional.

Tardif (2002, p. 36) por sua vez, enfatiza a contribuição da relação entre os saberes docentes e sua construção cotidiana:

Os saberes dos professores não são estáticos nem descontextualizados; são saberes construídos nas interações e nas práticas diárias, que dialogam com as exigências do currículo, as especificidades dos alunos e as condições do ambiente escolar. Esses saberes precisam ser nutridos por formações que não apenas atualizem conteúdos, mas que também proporcionem momentos de reflexão crítica e de troca de experiências entre os pares.

Dessa forma, a constituição do sujeito docente, conforme a abordagem de Bakhtin, não apenas se fundamenta na interação com diferentes discursos, mas também encontra ressonância na concepção de Tardif (2002), que evidencia a construção dos saberes docentes no cotidiano escolar. Enquanto Bakhtin ressalta a multiplicidade de vozes que influenciam a formação do professor, Tardif complementa essa visão ao destacar a aprendizagem contínua que ocorre nas relações interpessoais e nas experiências compartilhadas. Ambas as perspectivas, portanto, convergem ao reconhecer que a docência se desenvolve em um processo dialógico e coletivo, no qual a troca de conhecimentos e a reflexão crítica são indispensáveis para a prática educativa.

Assim, os relatos revelam não apenas as trajetórias individuais das participantes, mas, inclusive, a complexidade da prática educativa como espaço de interação, conflito e produção de sentidos.

## **5.2 Narrativas sobre as formações ofertadas no campo da alfabetização.**

Nesta seção, apresentamos os achados presentes nos discursos das professoras alfabetizadoras na tentativa de compreender, a partir das narrativas construídas por elas, como elas narram sobre sua formação no campo da alfabetização.

À vista disso, durante a análise bibliográfica dos contextos escolares e das narrativas docentes, observamos que, no Brasil, os ideários educacionais foram criados historicamente e culturalmente com objetivo de contrapor ou completar aquele que antecede. Essa prática é a que acompanha a história da Educação brasileira desde a monarquia até a atualidade. Nesse percurso histórico educacional do Brasil, métodos de alfabetização foram desenvolvidos e adotados e caminham com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, apesar de suas proximidades e distanciamentos. Na maior parte do tempo, a função da leitura e da escrita no processo de alfabetização representou o aprimoramento da técnica do ensino e aprendizagem do ler e do escrever, destacando as relações grafofônicas, transcrição do som da fala para a escrita. Além disso, sua função seguiu uma linearidade associada ao progresso nacional, à

inserção no mercado de trabalho, à ascensão social e econômica, concepção e ideologia presentes nos programas brasileiros de formação de professores alfabetizadores, independente da instância que oferta.

Contudo, os estudos sobre a língua escrita, elaborados por Ferreiro e Teberosky (1999), a partir de uma pesquisa sobre o modo como a criança acessa a escrita formal, cuja base teórico-metodológica é cedida pelo construtivismo de Piaget, e a gramática generativa de Chomsky, aproximando, assim, o construtivismo cognitivo piagetiano e o inatismo linguístico chomskyano, tornou-se bastante usual nos contextos escolares, em especial, nas redes municipais de ensino. Em formato de livro, as ideias contidas no estudo revolucionaram do ponto de vista conceitual, promovendo repercussões abissais, que perduram até hoje nos meios acadêmico e educacional de diversos países, sobretudo no Brasil, representando assim a possibilidade de transpor a dimensão reducionista proposta pelas metodologias tradicionalmente adotados.

No exame cuidadoso dos discursos presentes nas narrativas das participantes da pesquisa, notamos que, ainda que de modo não explícito, nas entrelinhas, as professoras revelam as adesões por determinadas metodologias para alfabetizar seus alunos.

Orlandi (1997) ressalta que, na relação entre o dito e o não dito, existe o silêncio que, embora não seja implícito, comporta múltiplos sentidos: “[é] no silêncio que as diferentes vozes do sujeito se entretecem em uníssono. Ele é o amálgama das posições heterogêneas.” (*Ibid.*, p. 92). Para a autora, o silêncio não depende do dizer, o que não acontece com o implícito.

Ademais, o não dito, nesta pesquisa, conta dos métodos e das técnicas que amparam as concepções das docentes sobre alfabetização na perspectiva das professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, elas afirmam que:

*[...]a parte teórica ela foi muito importante para me trazer uma sensibilidade para olhar o aluno, mas para além do dia a dia, porque as vezes acontece as coisas ali, mas quando você revisita aquela situação é você traz a teoria para te auxiliar naquele trabalho. Então muita das vezes isso acontece comigo. Aí eu busco na...mas eu vou ser sincera que... a teoria é importante, mas por exemplo, o PNAIC foi muito bom porque ele efetivamente, ele tem a parte da teoria também, mas ele auxilia mais essa coisa do prático. [...]* (EN, Citrino)

*[...] o texto livre era como se fosse a principal ferramenta com o trabalho com o texto no primeiro momento e a gente foi aos poucos se sentindo mais seguras para ir trabalhando com os gêneros. Reescritas de fábulas ou os gêneros que eram previstos para o ano... é... aí no finalzinho do primeiro ano na prefeitura, que também a gente foi começando a elaborar o que seria um trabalho de alfabetização por grupos de saber. Assim que a gente foi se apropriando, se familiarizando, eu digo sempre a gente, porque sempre foi um trabalho muito de parceria de. Então a medida em que a gente foi se*

*apropriando o que era as concepções dos grupos de saber, a gente viu... é... uma... uma potência assim, até para lidar com a dinâmica da sala, questão de comportamento né. (EN, Ametista)*

*[...] eu quero que meu aluno perceba que ele assim, ele é a fonte do sucesso dele, seja que nível for o sucesso que ele pretenda, que tudo que ele quiser, mas, então, daí, daí você vai explicar isso, daí começa a enrolar um pouco neh, mas o que eu mostro para ele é que, se a gente organizar o nosso pensamento a gente avança e, de passinho em passinho a gente vai chegando no lugar, chegando lá. (EN, Cristal)*

*porque a gente sempre pensa a questão do conteúdo, mas quando eu tive que me deparar com a realidade da minha turma, eu nunca pensei nisso, eu tive que realmente ter uma relação com a minha turma para aí conseguir avançar nos conteúdos, eu nunca tinha imaginado que essa relação é essencial para que os alunos aprendesse, e construir isso ao longo dos dias com aquela turma, foi tipo assim, fantástico, sabe, de quando eu peguei eles e do final do ano que eu não queria largar eles mais. (EN, Granada)*

*Então assim, teve alguns exemplos, mas aí, pensando na alfabetização, ficou assim, senti muita falta do que era fundamental trabalhar. Nessa questão de consciência fonológica eu nem ouvi falar direito na faculdade, e eu acho muito importante essa questão de trabalhar a interação, o som das letras, a consciência das sílabas, enfim, tudo isso não foi falado e... e aí foram coisa que eu fui aprendendo nos cursos que eu fui fazendo e aí na escola, esse trabalho, [...]. (EN, Jade)*

*[...]continuei trabalhando com projetos e acabei encaminhando para o Freinet, [...] você vê todas as crianças trabalhando, porque colocar todas na mesma caixa, eu nunca fiz isso, sempre tinha aquela coisa de ter atividade diferenciada e tal, e a chance das crianças puderem escolher e argumentar sobre o trabalho, é muito rica. Já era rica nos projetos, mas nos projetos é aquela coisa, você vai pesquisar, vai montar, vai produzir alguma coisa. O projeto continua dentro do meu trabalho no Freinet, porque eu continuo trabalhando o projeto de pesquisa, de tudo, mas os ateliês é uma coisa que eu gosto muito, o livro da vida também é muito significativo. (EN, Esmeralda)*

Os dados mostram que as professoras entrevistadas distinguem a dimensão técnica do processo de apropriação da escrita. Para elas, o contato com a leitura e escrita se dá antes mesmo da criança ingressar na escola, pois elas vivem em contextos sociais imersos em diversos gêneros textuais. Nos discursos das professoras entrevistadas sobre alfabetização, elas enfatizam que suas práticas pedagógicas estão entrelaçadas a diferentes teorias assim como também a atividades que desenvolvem a consciência fonológica. As falas apontam para uma formação docente multifacetada e pautada em diferentes teorias oferecidas para as professoras, no sentido de expandir conhecimentos sobre as peculiaridades e a complexidade presentes no processo de alfabetização.

Soares (2016, p. 27) aponta que alfabetização é algo complexo: “[...] Alfabetização no estado atual das Ciências Linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento é processo complexo que envolve várias componentes ou facetas e demanda diferentes competências.” Sob este ponto de vista, a autora explica que esse processo está embasado em díspares estudos teóricos, suscitando distintas definições e delegando à escola a estruturação desses saberes, objetivando a formação integral dos estudantes.

Em relação às práticas de alfabetização, de acordo com Soares (2003, p. 71), é possível “[...] ensinar a ler e escrever interagindo com práticas pedagógicas que contemplem as possibilidades de uso da leitura e da escrita, na sociedade, de maneira que o indivíduo venha a participar como leitor/escritor fluente, em grupos letrados”.

As narrativas docentes apontam que as entrevistadas concebem a alfabetização como um processo que articula as dimensões técnicas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita à intervenção pedagógica dialógica e dialética em que a criança é vista como sujeito produtor de conhecimento; e alfabetização, como prática social.

Assim, destaco a fala de Jade que, embora busque formação específica sobre consciência fonológica, ou método sintético, compreende que associada a esta metodologia, é importante se distanciar do reducionismo da alfabetização ao ato de codificar e decodificar, ou seja, codificação – transformar fonemas em grafemas, e, decodificação – transformar grafemas em fonemas.

É possível perceber, ainda, que, nos discursos sobre como concebem a alfabetização, elas vão ressignificando o conceito a cada ano de trabalho e de acordo com os desafios que se apresentam no dia a dia a depender do contexto escolar. Vemos a evidência deste dado na fala de Esmeralda, por exemplo, à medida que vai narrando a maneira que, ao longo de sua carreira, em cada escola e seu contexto específico, foi se aproximando de metodologias as quais atendessem às necessidades dos alunos daquele contexto.

Do mesmo modo, Cristal demonstra ser profundamente comprometida em atender às necessidades individuais de seus alunos, adaptando suas estratégias metodológicas para inspirar e engajar cada um deles. Está presente também na fala de Cristal a dimensão humana. Sobre isto, Carvalho (2009, p.68) aponta que alfabetizar “[...] não pode apenas treinar os alunos, a decifrar e a produzir palavras, frases, e textos escritos. Alfabetizar não é tudo na escola [...]”. Por este ângulo, Cristal entende que, para além do ato de alfabetizar, não podemos perder de vista a necessidade de lançarmos um olhar sensível a despeito da metodologia eleita,

já que é importante perceber a singularidade presente no processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito que compõe as salas de alfabetização.

No discurso de Cristal, reconhecemos a dimensão política do ato de alfabetizar, “[...] *não é porque você está no quinto ano que você não está alfabetizando. Se você considerar que alfabetização é ler o mundo, então isso não termina nunca, porque você vai trabalhar com isso para o resto da sua vida para aprender ler o mundo*”. A consideração da professora sobre alfabetização nos remete às palavras de Freire (1989, p. 9), sobre o ato de ler: a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a compreensão da realidade que nos cerca é anterior e fundamental para a interpretação dos textos escritos. Antes de decodificar palavras, os sujeitos já interagem com o mundo, atribuindo significados às suas experiências cotidianas. Essa leitura prévia do mundo serve de base para a alfabetização, pois a linguagem escrita ganha sentido a partir das vivências e percepções que cada pessoa constrói em seu contexto social.

Ao aderir a esta ou àquela metodologia, há que se considerarem os diferentes usos da escrita em contextos reais de sua produção e circulação, alterando o conceito de que escrever é sinônimo de grafar palavras, e ler é decifrar códigos e signos. Soares (2003, p. 10) diz “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]”, sendo assim, ler e escrever deve ser um caminho para a adquirir novos saberes.

*Tinha muita crítica do ensino a partir das cartilhas, do ensino tradicional[....] (EN, Granada)*

*Uma outra prática que foi uma aposta do primeiro ano e que eu continuo até hoje, foi a questão do texto livre, né? que eu vi no primeiro ano com a turma que tinha uma dificuldade de se colocar, tinha muito medo da escrita e, o texto livre, foi uma ferramenta que eu acho que ajudou. As crianças poderem escrever, mais livremente, foi... assim, ajudou bastante crianças no sentido de perder esse medo da escrita, e assim, eu posso escrever sobre o que eu quiser, sobre o que eu estou a fim de contar, posso inventar uma história, posso fazer um desenho e a partir do desenho fazer uma escrita. Então é uma coisa que continuou no segundo que eu estava no segundo ano da prefeitura e, junto com o texto livre, eu comecei junto com a professora F., minha parceira de trabalho, a gente começou a ir... é... assim, o texto livre era como se fosse a principal ferramenta com o trabalho com o texto no primeiro momento e a gente foi aos poucos se sentindo mais seguras para ir trabalhando com os gêneros. Reescritas de fábulas ou os gêneros que eram previstos para o ano [...]. (EN, Ametista)*

Com base nos relatos de Jade e Ametista, percebemos que elas concebem a alfabetização como um processo que não se resume ao domínio da tecnologia do ato de escrever, concepção esta que revela que estas alfabetizadoras veem os alunos como sujeitos históricos, constituídos culturalmente e, portanto, protagonistas de seu processo de ensino e

aprendizagem. Assim, a alfabetização é um processo complexo que inclui o aprendizado de várias dimensões, não apenas letras, mas também cultura humana, práticas sociais e comunicação.

O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever permitiu que as pessoas pudessem se comunicar e ter acesso à informação, com o objetivo de aumentar a participação social. A gama de materiais impressos que são distribuídos socialmente, como livros, revistas e jornais, ou mesmo as redes sociais, servem como exemplos de uma sociedade escrita que exige que as pessoas que trabalham neste campo tenham uma compreensão profunda do escrever e do ler para evitar ser excluídos e marginalizados. Como afirmado por Mortatti (2004, p. 15), “Saber ler e escrever, capacidade de usar a leitura e a escrita em várias situações”

As regras de alfabetização foram criadas pelos que inventaram a escrita (Cagliari, 2006). Essas regras ajudam os leitores a entender o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e usá-lo corretamente. O autor conta que a alfabetização é tão antiga quanto os sistemas para escrever.

Freire (1985, p. 14) assevera que a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”.

A Secretaria de Educação de Campinas, apesar de ter seu currículo baseado na perspectiva histórico-cultural a partir de documentos curriculares próprios, oferece diferentes cursos que se embasam em outras perspectivas teóricas. Por isso, não há consenso por parte das professoras alfabetizadoras da SME sobre o que preconizam tais documentos curriculares.

A busca pela oferta de formação para professor alfabetizador, no município de Campinas, remonta ao início da formação da cidade, conforme descrito nos textos anteriores nesta tese. Para além dos programas de alfabetização oferecidos em âmbito nacional, aos docentes das escolas municipais historicamente foram oferecidas formações continuadas, mas todas elas marcadas por diferentes perspectivas teóricas a depender de quem ministra o curso.

Nesse sentido, é fundamental estabelecer programas específicos para a formação continuada de professores, permitindo a reflexão sobre os métodos pelos quais os professores concebem suas práticas e não apresentando-lhes um método específico. Para isso, esses cursos poderiam possibilitar reflexões sobre essas diferentes perspectivas a partir da experiência pessoal das professoras e reconhecer que a formação inicial não é o único lugar onde os docentes aprendem sobre a profissão. Cabe ter em mente que essa formação é um momento único e

fundamental em um longo período de aprendizado profissional. Encontramos indícios desta necessidade nas narrativas das parceiras de pesquisa.

*[...] eu cheguei no segundo ano e assim, posso dizer que o que me ajudou, porque eu cheguei crua, vou sem bem sincera com você, o que eu tinha de experiência de alfabetização foi em estágio e na faculdade, eram minhas experiências, e aí, o que foi me ajudando bastante foram as parcerias durante todos esses anos. (EN, Citrino)*

A voz de Citrino é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Ela fala de sua experiência, todavia também reflete as vozes de seus alunos, colegas e da comunidade educacional em geral. O papel dos outros é crucial na construção de sentido. Cada fala é um eco das vozes que a precederam e um prelúdio às que a seguirão. Na voz de Jade, o sentimento de solidão é impactante.

*E pensando um pouco nas dificuldades que eu tive na primeira escola, de me sentir sozinha...(EN, Jade)*

Esmeralda também relata vivências pouco agradáveis.

*[...] tenho uma longa estrada, já passei por coisas que já me fizeram pensar, tenho que estar aqui mesmo? (EN, Esmeralda)*

Nota -se a importância do compartilhamento de saberes e de vivências a partir da reflexão da prática professoral como diferencial para a constituição da professora alfabetizadora como fonte de aprendizados.

A interação entre teoria e prática é um tema central nas narrativas, destacando a relevância da teoria para fundamentar e enriquecer a prática. No entanto, as professoras também sublinham a importância da experiência prática e das adaptações necessárias ao contexto específico e imprevisto.

*[...] e aí eu planejei também o que seria a primeira semana, os primeiros dias com a minha turma nova, com base naquilo que eu tinha de experiência na escola particular. Atividades para me apresentar para as crianças, para tentar conhecer um pouco mais, e aí foi aquele choque de realidade que, assim, não tem como você se preparar. Eu lembro que foi uma quinta-feira, antes ou depois do carnaval, não me lembro e... eu dei graças a Deus que eu tinha uma janela depois... (EN, Ametista)*

*A prefeitura em si é muito diferente do que a gente imagina, sabe?(EN, Granada)*



*[...] eu comecei numa sala do quinto ano. Eu peguei um quinto ano, no meio do ano, foi uma loucura, eu peguei um quinto ano, no meio do ano, em agosto, voltando das férias de julho, foi uma experiência... bem traumática para mim, na primeira semana, eu quase abandonei, falei [não é isso que eu quero pra mim]. Eu peguei uma turma que eu já era a terceira professora em seis meses [...]* (EN, Citrino)

Os excertos dos relatos anteriores mostram a importância de o docente entender a realidade do contexto da escola e dos alunos. Bem nos lembra Freire (1998, p. 110) que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Ainda para Freire (1996), aprender consiste em uma experiência dialógica. Ou seja, ao ensinar, o professor também aprende e, por meio do diálogo, professor e aluno ensinam e aprendem reciprocamente.

*Então, eu amo aprender, eu amo estudar. Então todas as vezes que eu tive oportunidade, sempre fiz formação, e isso é uma coisa que realmente... Campinas oferecia sempre bons cursos. No começo da fala eu disse que conheci a sua escola fazendo MATEMA, que é um curso maravilhoso sobre matemática, trabalha conceitos superbacanas que a gente as vezes não consegue aprender em outros lugares, outros espaços com outras visões. Tem outros cursos sobre alfabetização, o PNAIC mesmo, uma formação maravilhosa, sempre gostei muito dos cursos, sempre foram muito enriquecedores.* (EN, Esmeralda)

A história de Esmeralda ilustra a jornada do educador como um caminho de autodescobrimento, reflexão e transformação. É uma narrativa que reflete a dialética entre o individual e o coletivo, o pessoal e o profissional, o contexto e o conteúdo. Em cada interação, em cada diálogo, as fronteiras se dissolvem, as identidades se transformam, e o significado emerge, não como uma entidade fixa, mas como uma força viva, respirando, crescendo e se transformando na interação dinâmica de vozes múltiplas e diversas.

A importância da formação continuada pontuada no discurso da professora Esmeralda dialoga com a máxima enunciada por Freire (1997a, p.74-75), “para ensinar é preciso colocar-se como aprendiz, continuamente, pois a formação não acaba, uma vez que nossa condição no mundo é o inacabamento”

Já no trecho do discurso de Citrino, Granada e Ametista, percebemos que a formação continuada se dá também na troca de vivências entre os professores.

*Quando eu cheguei foi a Rê, né, depois você, fomos parceiras também, então, tudo isso, eu fui me construindo como uma professora, e aí, algumas coisas você já vai percebendo e construindo no seu trabalho.* (EN, Citrino)

*Então assim, a pedagogia me ajudou na questão de pesquisar, de ter o subsídio, avançar no que a prefeitura quer, eu tive que aprender, então, ouvi você e as professoras no começo me ajudou muito. Vocês falando: tenta isso, pesquisa aquilo, então assim, eu acho que de início quem vê que nem eu que acabou de iniciar na prefeitura nova, acho que a gente tem que escutar o outro, né?! Então assim, escutar, principalmente você, que sempre estava lá, eu perguntava se você podia me ajudar e você dizia que sim, para a gente sentar, e você me explica de novo a sequência didática, a gente imagina de um jeito, e quando a pessoa fala a gente fica, tipo, será que dá certo?! e quando a gente tenta e realmente dá certo, então é muito assim a minha prática. Eu tenho subsídios, tenho práticas que eu vivenciei, que ouvi outras professoras durante os estágios, tenho vários cadernos, gostava de ver aquelas práticas das professoras que eu sempre queria trazer comigo, e acho que escutar muito o outro ajudou muito na formação, sabe?! (EN, Granada)*

Quando as professoras relatam sobre a importância da relação entre teoria e prática nos processos formativos, emerge daí o termo relacional, vivência. Nos relatos analisados até agora, é possível perceber que as vivências são tomadas como parte importante nas formações continuadas das professoras alfabetizadoras, já que por meio delas podem ser compartilhadas situações vividas, exitosas ou não. Vigotski (1995) define as situações de aprendizagem como uma experiência social mediada pelo uso de instrumentos e signos. É uma experiência social mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Os resultados das análises das narrativas mostram que os professores reconhecem o aspecto técnico do processo de apropriação da escrita e enfatizam que é necessário fazer mais, pois as crianças produzem conhecimentos de escrita, baseadas nas interações cotidianas com o assunto antes de começarem a frequentar a escola, social e culturalmente. As histórias dos professores sobre alfabetização desvelam que o desempenho de suas diversas teorias não combina com as práticas.

As histórias denotam que é necessário investir em alfabetizadores, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos. Entretanto, as formações precisam atender às necessidades específicas de cada unidade educacional, respeitando os contextos socioeconômicos e culturais onde se insere a escola.

Uma vez que a formação inicial é um momento em que o professor enfrenta grandes desafios em sua carreira, cumpre enxergar esse promissor caminho para a construção do conhecimento teórico e aplicativo dos professores. Por um lado, estão os avanços no esforço para superar as propostas formativas centradas na racionalidade tecnocrática ou instrumental, por outro lado, está a valorização de integrar teoria e prática como uma chance de implementar a formação de docentes críticos e criativos que possam aplicar na sala de sala de aula os conhecimentos necessários.

Os trechos das narrativas analisados configuram-se como uma potência em dados de investigação sob a lente bakhtiniana. Os temas de desafio, transformação, contexto e a interação de múltiplas vozes convergem para pintar um retrato complexo do que significa ser um professor em um contexto específico. Os desafios e as transformações, mediados e respondidos pelas interações com os alunos, colegas e a própria pesquisadora, são emblemáticos do dinamismo e da natureza dialógica da linguagem e do ser. Cada voz, cada experiência, cada resposta é um elemento em um diálogo contínuo que molda e é moldado pelo contexto no qual se encontra.

Desta forma, percebemos uma transformação visível na narrativa das professoras. Elas não são a mesmas pessoas que entraram pela primeira vez na sala de aula. Suas experiências, desafios e interações a transformaram, ecoando a ideia bakhtiniana da linguagem como um fenômeno vivo e transformador.

Os relatos apresentados delineiam uma complexa tapeçaria de práticas, concepções e desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras em seus contextos educacionais. À luz das contribuições teóricas de autores como Freire, Vigotski e Bakhtin, é possível perceber que a alfabetização, mais do que uma habilidade técnica, emerge como um ato social, cultural e político. As narrativas destacam as intersecções entre teoria e prática, formação inicial e continuada, e os contextos escolares específicos que configuram a atuação docente.

A alfabetização é descrita nos relatos não apenas como o ensino da leitura e da escrita, mas como um processo que incorpora práticas sociais, culturais e humanas. Essa visão está alinhada à perspectiva de Vigotski, que entende o aprendizado como uma experiência social, mediada pela interação com instrumentos e signos.

Sob a ótica do enfoque histórico-cultural, o processo de apropriação dos instrumentos culturais desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo ocorre por meio de sua utilização em práticas que lhes conferem sentido e função social. Entre esses instrumentos, a linguagem escrita desempenha um papel fundamental, pois, ao ser empregada para registrar experiências, expressar sentimentos, estabelecer comunicação e transmitir informações, cumpre sua finalidade essencial na interação humana (Leontiev, 1978a).

Além disso, a perspectiva histórico-cultural enfatiza o protagonismo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A aprendizagem não se dá unicamente pela vontade do educador de ensinar, mas acontece de maneira mais efetiva quando o conteúdo apresentado tem relevância e sentido para o aluno. No caso da escrita, sua apropriação ocorre de forma mais autêntica quando atende a uma necessidade real de comunicação e expressão, inserindo a

criança em um contexto de interação significativa. Dessa forma, o ensino da escrita deve ir além do domínio técnico, promovendo experiências que estimulem a produção de sentidos e favoreçam a construção de sujeitos críticos e autônomos na linguagem.

Contudo, observa-se que algumas abordagens adotadas nas escolas para o ensino da escrita negligenciam esse caráter funcional e comunicativo. Em muitos casos, o ensino se restringe à cópia mecânica de textos alheios à vivência das crianças ou ao treino motor de letras e sílabas, desvinculando a aprendizagem da escrita de seu propósito genuíno. Quando desconsidera a experiência do aluno e reduz a escrita a um exercício puramente técnico, essa prática compromete o desenvolvimento da autoria e da significação do ato de escrever, situação que contribui para o desenvolvimento de funções intelectuais e comportamentais.

Como já dito anteriormente neste trabalho, o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança não se dá de maneira arbitrária ou descontextualizada. Pelo contrário, é mediado por sua interação com práticas sociais de leitura e escrita, que lhe permitem compreender a funcionalidade desse sistema simbólico. Se inserida em um ambiente em que a escrita é utilizada de forma significativa, a criança passa a enxergar a leitura e a escrita como atos intencionais, nos quais há sempre um propósito comunicativo: escrever algo direcionado a alguém e ler algo produzido por outrem. Dessa forma, a alfabetização torna-se uma experiência significativa de interação e troca.

Conforme proposto por Leontiev (1978a, 1978b) na teoria da atividade, a aprendizagem da escrita deve estar vinculada a um propósito significativo. O simples treino motor da grafia de palavras isoladas, quando descontextualizado, tende a se tornar um exercício mecânico, afastando-se das reais funções da escrita. No entanto, quando inserida em práticas comunicativas e socialmente relevantes, a apropriação da linguagem escrita ocorre de maneira mais autêntica e efetiva. Dessa forma, mais do que um domínio técnico a ser adquirido, a escrita deve ser compreendida como um instrumento de expressão e interação, cuja aprendizagem se dá de maneira processual e dinâmica, à medida que a criança percebe sua utilidade na construção de sentidos e na participação ativa na sociedade.

As professoras, como Jade e Ametista, evidenciam que veem seus alunos como sujeitos históricos e culturais, capazes de produzir conhecimento de forma ativa. Essa concepção ressalta a necessidade de práticas alfabetizadoras que vão além da simples codificação e decodificação, conectando o aprendizado da linguagem escrita a usos reais e significativos no contexto social. Sob a mesma ótica assevera Freire (1985, p.14), “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano”. Esse entendimento está presente nos esforços das professoras em

integrar práticas pedagógicas que considerem as singularidades de seus alunos e os contextos onde atuam.

Os relatos revelam a centralidade da relação dialética entre teoria e prática na formação e atuação docente. Granada, por exemplo, ressalta como sua experiência na universidade trouxe subsídios teóricos que, aliados a práticas concretas, enriqueceram sua compreensão sobre alfabetização. Por outro lado, Jade expressa a insatisfação com a ausência de orientações práticas em sua formação inicial, realçando a necessidade de abordagens mais equilibradas e contextualizadas.

Bakhtin (1997, p. 64) oferece uma lente potente para interpretar essa tensão, ao afirmar que “todo enunciado reflete, de uma forma ou de outra, as condições e as intenções do locutor, mas também está orientado para as condições e intenções de outros locutores”. A relação entre teoria e prática, no discurso das professoras, é formada por interações contínuas com os contextos escolares, as necessidades dos alunos e as exigências institucionais. Essa interação evidencia que a formação docente deve ser tanto teórica quanto prática, permitindo que os professores articulem conhecimentos e estratégias em um movimento dinâmico e adaptativo.

Os relatos de Cristal e Esmeralda enfatizam a dimensão humana da alfabetização, ressaltando a importância de um olhar sensível e atento às singularidades dos alunos. Cristal, em particular, reitera o papel da alfabetização como um processo contínuo de “ler o mundo”, ecoando Freire (1989, p.9), que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa abordagem enxerga a alfabetização como um meio para empoderar os alunos, permitindo-lhes participar ativamente em seus contextos sociais e culturais.

A dimensão política da alfabetização também é evidente nos relatos, especialmente na adequação das práticas pedagógicas às necessidades e às realidades dos alunos. Esmeralda, por exemplo, ao falar sobre suas experiências com métodos, como o texto livre e o trabalho com projetos, demonstra como a alfabetização pode ser transformadora, desafiando práticas homogeneizadoras e permitindo que os alunos expressem suas individualidades.

Os relatos sublinham a relevância da formação continuada como um espaço de reflexão, partilha e ressignificação das práticas docentes. Citrino e Granada enfatizam como as parcerias e os cursos oferecidos pela rede municipal contribuíram para sua constituição como professoras alfabetizadoras. Freire (1996, p.22) reforça essa ideia, afirmando que “ensinar é aprender continuamente, pois nossa condição no mundo é o inacabamento”.

A formação continuada se mostra como uma possibilidade de integrar teoria e prática, permitindo que os professores ampliem seus repertórios e adequem suas metodologias às demandas específicas de seus contextos escolares. Essa integração, contudo, requer um

planejamento cuidadoso que considere as realidades locais, os desafios enfrentados pelos professores e as necessidades dos alunos, evitando abordagens homogêneas ou descontextualizadas.

Os relatos analisados demonstram que a alfabetização, compreendida como prática social, cultural e política, exige uma abordagem integradora que articule teoria e prática, respeite as singularidades dos sujeitos e considere as especificidades dos contextos escolares. A Secretaria de Educação de Campinas, com base na perspectiva histórico-cultural, oferece uma estrutura que dialoga com esses princípios, todavia as narrativas indicam a necessidade de maior alinhamento entre os documentos curriculares e as práticas docentes.

Afinal, como lembra Soares (2016, p. 27): “A alfabetização é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões, desde o domínio do sistema de escrita até a inserção em práticas letradas significativas que permitam ao sujeito participar plenamente na sociedade”.

Sob a lente bakhtiniana, os relatos analisados destacam a alfabetização como um campo dialógico e transformador, em que múltiplas vozes e perspectivas interagem para construir significados. As narrativas das professoras revelam um movimento contínuo de aprendizagem e adaptação, no qual teoria e prática se entrelaçam para responder aos desafios da educação na atualidade.

Essa visão reforça a necessidade de uma formação docente que valorize os aspectos tanto técnicos quanto humanos da alfabetização, promovendo práticas que sejam culturalmente situadas e socialmente transformadoras. Como mostram os relatos, a alfabetização não é apenas um ato pedagógico, mas também um espaço de construção e de participação crítica no mundo. Por meio da interação dinâmica entre professores, alunos e contextos, a alfabetização pode cumprir seu potencial de transformar não só indivíduos, mas inclusive as comunidades e as sociedades onde se insere.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do desejo de compreender as complexas dinâmicas que estruturam a constituição das professoras alfabetizadoras e de explorar suas concepções sobre alfabetização. Por meio das narrativas, desvelamos um mosaico rico e complexo de experiências que transcendem as trajetórias individuais, lançando luz sobre questões estruturais, culturais e ideológicas profundamente enraizadas no sistema educacional brasileiro. Essas histórias documentam as jornadas profissionais das docentes e nos convidam a refletir sobre os desafios, as conquistas e as transformações que permeiam o fazer pedagógico.

Com base nesses elementos, o estudo buscou compreender como as professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de Campinas se constituem enquanto docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e como narram sobre sua formação no campo da alfabetização. Nesse sentido, estabelecemos como objetivos específicos a análise das trajetórias de vida e escolares dessas professoras e suas contribuições para a constituição docente, bem como a investigação das relações entre as concepções teóricas assumidas e as práticas desenvolvidas em sala de aula, a partir das narrativas produzidas no momento da entrevista.

Considerando a perspectiva histórico – cultural, a tese defendida neste estudo sustenta que a formação docente das professoras alfabetizadoras não pode ser compreendida de maneira fragmentada, mas sim como um processo contínuo e dialógico, no qual se entrelaçam experiências pessoais e coletivas, saberes teóricos e práticos, desafios e resistências. A formação inicial e continuada, portanto, pode ser ressignificada a partir de uma abordagem que valorize a articulação entre os saberes acadêmicos e a experiência vivida no cotidiano escolar. A partir dessa integração é possível construir práticas pedagógicas que respondam de maneira crítica e contextualizada às demandas da alfabetização.

Compreender o ser humano como um ser dotado de historicidade, socialidade e culturalidade significa reconhecer que sua constituição ultrapassa a mera condição natural. É essencial considerar as condições sociais e históricas que moldam os sujeitos e os tornam humanos. Essa abordagem exige atenção à dimensão subjetiva da realidade, que emerge como produto da interação entre o concreto e o objetivo. De acordo com Bock e Aguiar (2016), essa dimensão subjetiva é configurada pela dialética entre o social e o individual, pela naturalização dos fenômenos sociais e pela historicidade que os compõe.

Aprofundando essa perspectiva, pautamo-nos nos constructos teóricos da perspectiva histórico-cultural, propostos por Vigotski (2001), para compreender como as experiências

individuais e coletivas são mediadas por condições objetivas de vida. Essas vivências, marcadas por um caráter afetivo e emocional, são cruciais na constituição dos sujeitos. São os sentidos e os significados que nos permitem acessar a subjetividade produzida nos espaços de vivência e compreender a relação entre experiências sociais e culturais e as emoções que delas decorrem. Sob essa ótica, a subjetividade é entendida como uma produção histórica que reflete e ressignifica as vivências dos sujeitos.

No contexto das professoras alfabetizadoras investigadas, os sentidos atribuídos às suas trajetórias revelam como essas significações impactam o fortalecimento ou enfraquecimento de suas potências como profissionais. Ao mesmo tempo, reforçam a ideia de que a alfabetização transcende o domínio técnico da leitura e da escrita, configurando-se como um ato social e político. Ensinar a ler e a escrever, nesse sentido, não é meramente introduzir o aluno ao sistema de signos, mas conectá-lo ao universo da cultura escrita, capacitando-o a interpretar e transformar a realidade em que vive. Essa prática articula o individual ao coletivo, promovendo a inclusão, a cidadania e o protagonismo social.

As narrativas analisadas sob as lentes da perspectiva histórico-cultural evidenciam que a prática alfabetizadora se desdobra em meio a tensões entre teoria e prática. A formação inicial, embora essencial para a constituição docente, muitas vezes apresenta lacunas que dificultam sua aplicação no cotidiano escolar. Essas falhas revelam a necessidade de uma formação continuada robusta, que não apenas complemente os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também fomente a reflexão crítica e a troca de saberes entre os professores. Mais do que um processo técnico, a formação continuada deve ser um espaço de reconstrução, em que os docentes possam revisitar, ressignificar e adaptar suas práticas pedagógicas.

Sob a perspectiva freiriana, a formação docente deve ser compreendida como um ato político e transformador. Ao dialogar com os desafios contemporâneos, como a inclusão, a diversidade cultural e as mudanças tecnológicas, a formação continuada deve assumir um papel estratégico, oferecendo aos docentes ferramentas para atuar como mediadores do conhecimento e agentes de transformação social. As vozes das professoras alfabetizadoras reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam formações sensíveis às particularidades locais e articuladas às dimensões globais da educação.

Os achados da pesquisa corroboram a tese defendida, evidenciando que a formação das professoras alfabetizadoras ocorre em um movimento contínuo de construção e reconstrução de saberes

A prática pedagógica, conforme demonstram os relatos, é um campo de reinvenção contínua. Cada sala de aula representa um microcosmo único, ao qual os professores precisam



adequar e recriar suas estratégias para atender às demandas específicas de seus alunos. Essa reinvenção reflete o caráter dialógico da educação, no qual a interação entre professor e aluno se torna um espaço de negociação de significados e construção compartilhada do conhecimento.

A linguagem, sob a ótica bakhtiniana, tem lugar estratégico nesse processo. Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno vivo, dinâmico e profundamente enraizado nas interações sociais e culturais. Cada palavra, pausa ou silêncio nas narrativas das professoras alfabetizadoras carrega múltiplos significados, expressando as complexas relações de poder que atravessam o campo educacional. Ao narrar suas histórias, as professoras, à medida que compartilham suas experiências, vão se constituindo profissionalmente em diálogo com vozes de alunos, colegas, gestores e políticas públicas.

No âmago das narrativas está a premissa do poder transformador da educação. A alfabetização, concebida como um direito humano fundamental, emerge como uma prática que vai além da técnica e se torna um instrumento de inclusão, justiça social e participação cidadã. As histórias analisadas ressaltam que a constituição das professoras alfabetizadoras é um processo contínuo e dialógico, permeado por desafios, reflexões e ressignificações.

Assim sendo, a pesquisa reafirma a importância de uma educação dialógica, inclusiva e humanizadora, que reconheça a complexidade e a riqueza da prática alfabetizadora. Ao enfatizar a interação dialética entre teoria e prática e ao valorizar as narrativas das docentes como fontes de conhecimento e transformação, contribui para uma compreensão mais profunda das possibilidades de uma pedagogia emancipada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Que este estudo inspire novos olhares, reflexões e práticas no campo da educação, reafirmando seu papel como força vital na construção de um mundo mais inclusivo e humano.

Concluindo a presente análise, cabe ressaltar que as políticas de formação continuada, implementadas a partir da década de 1990, têm frequentemente partido de um pressuposto que merece reflexão: a ideia de que a formação inicial dos professores apresenta deficiências significativas, o que comprometeria sua capacidade de alfabetizar os alunos de maneira eficiente. Esse argumento, amplamente disseminado, parece respaldar-se em diagnósticos que vinculam o desempenho escolar diretamente à qualidade da formação inicial dos docentes, sem levar em consideração, adequadamente, as condições estruturais, históricas e culturais em que se insere o trabalho pedagógico.

Essa narrativa encontra eco em influências internacionais, particularmente de organismos e acordos financeiros que definem as políticas educacionais no Brasil. Esses mecanismos frequentemente promovem a formação em serviço como uma estratégia

preferencial, apresentando-a como solução pragmática para sanar lacunas percebidas na formação docente. Nesse cenário, a formação continuada torna-se o centro das discussões sobre qualidade na alfabetização, sendo frequentemente responsabilizada, de maneira simplista, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar.

As políticas de formação continuada, entretanto, têm se caracterizado por um enfoque que privilegia a reprodução de técnicas, metodologias e práticas ancoradas em referenciais teóricos predefinidos. Esses referenciais refletem as concepções de alfabetização de uma determinada época e também as expectativas sociais, econômicas e políticas que acompanham o papel do sujeito alfabetizado na sociedade. A periodicidade com que esses programas surgem e sua apresentação como “soluções definitivas” para os problemas da alfabetização no Brasil evidenciam uma visão fragmentada e prescritiva, que desconsidera as especificidades locais e as experiências prévias dos professores.

Embora a oferta de cursos e programas de formação sejam necessários, há de se reconhecer que, em muitos casos, essas iniciativas se configuram como ações isoladas, desarticuladas e pontuais, com impacto limitado na trajetória profissional dos docentes. Faltalhes, frequentemente, uma continuidade que permita a construção de um percurso formativo integrado, capaz de relacionar a formação inicial à formação continuada e, sobretudo, às realidades vivenciadas no cotidiano escolar.

Para que a formação continuada produza mudanças significativas, é essencial que ela vá além de um modelo técnico e prescritivo. Deve, em vez disso, configurar-se como um processo dinâmico e reflexivo, que conecte os saberes teóricos à prática pedagógica e que considere as experiências e os desafios concretos enfrentados pelos professores em seus contextos específicos de atuação. Essa abordagem requer um “fio condutor”, uma articulação entre as diferentes etapas do percurso formativo que viabilize ao docente ressignificar sua prática à luz de novos conhecimentos e de uma reflexão crítica.

Não obstante, cabe que as políticas de formação continuada reconheçam e respeitem a pluralidade de contextos culturais, sociais e históricos em que a alfabetização ocorre. Não se trata apenas de transmitir metodologias universais, mas de promover uma formação que possibilite ao professor atuar de maneira sensível e contextualizada, adaptando as práticas às necessidades e às potencialidades de suas turmas. Somente assim, a formação continuada poderá consolidar-se como um tempo transformador, capaz de fortalecer a autonomia docente e contribuir para uma prática pedagógica emancipadora.

Por fim, destaca-se a necessidade de considerar a formação continuada como parte de uma política educacional mais ampla, que dialogue com os desafios estruturais da educação no

Brasil, como a desigualdade social, a precariedade de recursos escolares e a desvalorização do magistério. Sem essa perspectiva integrada, há o risco de que as políticas de formação continuada perpetuem a lógica de responsabilizar individualmente os professores pelos problemas sistêmicos da educação, desviando o foco das mudanças estruturais necessárias para a construção de uma alfabetização de qualidade, inclusiva e socialmente justa.

Com esse propósito, a formação continuada deve ser entendida não como um fim em si mesma, mas como um processo articulado, que combine a aquisição de saberes técnicos com o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e engajada por parte dos docentes. Somente assim, será possível superar as limitações do modelo atual e transformar a formação continuada em um pilar efetivo para promover de uma educação significativa e transformadora. Além disso, destaca-se a necessidade de espaços de escuta e reflexão coletiva, nos quais as docentes possam compartilhar suas práticas, desafios e aprendizagens, fortalecendo uma comunidade de profissionais que se apoiam mutuamente no processo contínuo de ensinar e aprender.

Iniciamos a presente pesquisa fundamentando o conceito de caleidoscópio e, neste momento “avançado da noite”, ao alcançar este ponto da escrita, reconhecemos que o processo de constituição do professor alfabetizador pode ser analogamente compreendido como um caleidoscópio, no qual cada interação, experiência e formação representa um fragmento único que, ao se reorganizar continuamente, forma imagens singulares e dinâmicas. Assim como no caleidoscópio, onde a beleza reside na combinação infinita de elementos aparentemente desconexos, a trajetória do professor alfabetizador é tecida por múltiplas vivências que dialogam com contextos históricos, sociais, culturais e emocionais. Cada fragmento – sejam as aprendizagens na formação inicial, as reflexões das formações continuadas sejam os desafios enfrentados em sala de aula – contribui para a constituição profissional que é, ao mesmo tempo, plural e em constante transformação. Essa metáfora ilustra a complexidade desse processo e, acima de tudo, a riqueza e a possibilidade de reinvenção que caracterizam a prática pedagógica, reafirmando o papel do professor alfabetizador como um sujeito de mudanças, mediador de saberes e construtor de novos horizontes na educação.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova**. Rio de Janeiro, 1932.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **BAKHTIN, Mikhail**. (org.). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [1920-1924/1986]. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2011b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, Vera Lúcia. **A linguagem e o diálogo: estudos sobre Bakhtin**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural das narrativas**. Petrópolis: Vozes, 1972.

BLACK, Dani. **Maior**. Disponível em: <https://youtu.be/mc1ANOYexII>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BOCK, Ana M. B.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Subjetividade e história: a constituição de sentidos no cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: [https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003](https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003). Acesso em: set. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Experiência e Sentido).

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. *Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96*. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 12.987, de 28 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: out. 2024.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Brasília: MEC, 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação linguística e educação literária**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1966.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CAMPINAS (SP). Prefeitura Municipal. **Ações formativas-SME**. Campinas (SP), 2017c. Disponível em: <https://aformativas.campinas.sp.gov.br/hub>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPINAS (SP). Prefeitura Municipal. **Ações formativas-SME**. Campinas (SP), 2018. Disponível em: <https://aformativas.campinas.sp.gov.br/hub>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPINAS (SP). Prefeitura Municipal. **Ações formativas-SME**. Campinas (SP), 2024. Disponível em: <https://aformativas.campinas.sp.gov.br/hub>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME n.º 03/2017**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2017a.

CAMPINAS. **Resolução SME n.º 06/2017**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2017b.

CAMPINAS. **Decreto n.º 12.204**, de 14 de maio de 1996. Institui o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA). Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/legislacao/decretos/1996/12204.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPINAS. **Decreto n.º 14.460**, de 10 de março de 2003. Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2003/1446/14460/decreto-n-14460-2003-reorganiza-a-estrutura-administrativa-as-atribuicoes-dos-departamentos-coordenadorias-e-setores-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPINAS. **Decreto n.º 20. 278**, de 18 de dezembro de 2019. Reorganiza a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2019/2027/20278/decreto-n-20278-2019-reorganiza-a-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPINAS. **Lei n.º 12.012**, de 29 de junho de 2004. Dispõe sobre a criação e transformação de cargos na administração direta, no hospital municipal dr. Mário Gatti e na Fumec, reestrutura o plano de carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas, instituído pela lei municipal n.º 8.340 de 26 de maio de 1995, e dá outras providências. Campinas: Prefeitura Municipal, 2004.

CAMPINAS. **Lei n.º 12.985**, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-campinas-sp>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental** – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: SME, 2012.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Portal da Educação de Campinas**. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais: Educação Básica para a Educação Infantil**. Campinas, SP, 2021. Disponível em: [https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/04\\_diretrizes\\_infantil.pdf](https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/04_diretrizes_infantil.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 114, de 31 de dezembro de 2010. Homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município**, Campinas, SP, 31 dez. 2010.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar para quê? O papel da alfabetização na educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 67-82, jan./mar. 2009.

CHAVES, Fátima. **Narrativas docentes e formação de professores**: dimensões subjetivas e coletivas. Campinas: Pontes Editores, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLLELO, Silvio. **Leitura e produção de textos**: formação de professores. São Paulo: Ática, 2004.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **História e origem das palavras**. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprendizado escolar**: um processo dialético. São Paulo: Scipione, 2000.

ELIASSON, Olafur. Viewing Machine. 2001. **Aço inoxidável e espelhos**. Local de exposição: Instituto Inhotim, Brumadinho, Brasil.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Progresso, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLICK, Owen. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: implicações para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Dialogismo e educação**: contribuições de Bakhtin e Vygotsky. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: contribuições para uma concepção de linguagem. Campinas: Papirus, 2000b.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação e diálogo**: reflexões sobre a prática docente. São Paulo: Loyola, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A alteridade no processo educacional**: perspectivas bakhtinianas. Porto Alegre: Sulina, 2015.



FRIEDRICH, Michelle. **Instrumentos psicológicos e o papel da mediação na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 1355-1379, out./dez. 2008a.

GATTI, Bernardete. Educação continuada e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 37-55, 2008b.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIRARDI, Gilberto. **Trajetórias e narrativas de formação docente**. Campinas: Papirus, 2010.

GIRARDI, Gilberto; NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

GOULART, Cecília. **Alfabetização e escolarização no Brasil: uma análise crítica**. São Paulo: Vozes, 2015.

GUALTIERI, Mariangela. **A esta hora da noite**. Tradução de Geraldo de Oliveira Alló Netto, Luciano de Oliveira, Nirvana Dornelles, Simone Maria Losso e Cláudia Tavares Alves. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/marcapaginas/2021/09/01/mariangela-gualtieri-e-a-traducao-do-poema-a-esta-hora-da-noite/>. Acesso em: 10 out. 2023.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. Brasília: Gran Cursos, 2013.

LEIBÃO, Matheus de Carvalho. Conceitos do liberalismo e educação: indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. **Revista Movimento**, n. 5, p. 253-270, 2015.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Materialismo e empiriocriticismo: notas críticas sobre uma filosofia reacionária**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

LURIA, Alexander Romanovich. **Cultura e funções cognitivas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MALDONADO, Maria Teresa. **Comunicação entre pais e filhos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCONI, Nelson R. **Políticas públicas e desigualdades educacionais no Brasil: uma análise do FUNDEF**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

MARQUES, Wanda; CARVALHO, Marina. **Sentidos e significados: subjetividade e vivência na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1977. p. 23-29.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de Luciano Cavini Martorano e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MORAIS, Artur Gomes. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/382/272.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

MORETTO, Milena. **Produção de Textos em sala de aula: momento de interação e dialogo**. Jundiaí. Paco Editorial, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: Brasil 1876-1994**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: política, história e práticas pedagógicas**. São Paulo: Loyola, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 325-334, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **As práticas de leitura e escrita e os desafios da alfabetização escolar**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

NOGUEIRA, Maria Eliza; OLIVEIRA, Maria Rita. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. **Educação em Revista**, v. 38, n. 1, p. 45-62, 2022.

NÓVOA, António Sampaio da (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 135-155, 1999a. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Nova%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Nova%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf). Acesso em: set. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999b.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

NUNES, Maria Thereza; FERNANDES, Célia Regina; GUTIERREZ, José Luis. **Vygotsky e a aprendizagem colaborativa: uma perspectiva dialética**. São Paulo: Moderna, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação social da mente**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Psicologia histórico-cultural: fundamentos e implicações para a prática educativa**. São Paulo: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.

PADILHA, Márcio. **História e mediação em Vygotsky: instrumentos, signos e aprendizagem**. Campinas: Papyrus, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecilde Cunico; ROCHA, Simone Maria da (org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: EDUFRRN, 2018.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. **A correlação entre a arte contemporânea e o meio ambiente no Instituto Inhotim**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

PELAES, Maria Lúcia Wochler; MASINI, Elcie A. Fortes Salzano. Revelando a produção artística contemporânea do Instituto Inhotim, sob o olhar da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty. **Simbiótica**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 181-196, jan./jun. 2020. Disponível em: [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR). Acesso em: set. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 24, jul. 1991.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, n.º 71, p. 45-77, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PINO, Angel. **A Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PREZOTTO, Livia; CHAUTZ, Celina; SERODIO, Maria José. Metodologias narrativas e práticas pedagógicas: o diálogo entre vida e pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 925-940, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIVIÈRE, Angel. O conceito de mediação em Vygotsky: uma análise crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 41-52, 1985.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação de professores no Brasil: políticas e impasses. **Revista Educação**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 112-128, 2011.

SAMPAIO, Helder. Práticas pedagógicas e o papel da teoria na formação docente. **Cadernos de Educação**, v. 43, p. 3-15, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SERÃO, Andréia. **Os ciclos de aprendizagem e a alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino da; BARROS, Maria Elizabeth da S. *Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e itinerários*. Natal: EDUFRRN, 2010.

SIMONETTI, Marta. **Ensino e alfabetização: estratégias para o sucesso**. São Paulo: Loyola, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na escrita: a cultura escrita na escola**. Campinas: Papirus, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Papirus, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A leitura e a escrita na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Papirus, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n° 50, Abril/ 2000.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. **A interação social e a construção do conhecimento na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Moderna, 1993.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 1986. p. 11.

SOARES, Magda. **A história da alfabetização e suas implicações no Brasil contemporâneo**. Campinas: Autêntica, 1994.

SOARES, Magda. **Ler e compreender: habilidades e processos cognitivos na leitura**. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Campinas: Mercado das Letras, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 5-17, 2004b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e inclusão social: desafios contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2011a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: novas perspectivas**. São Paulo: Contexto, 2011b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Elaine. **Entrevistas narrativas**: um método de produção de dados e formação docente. Campinas: Papirus, 2014.

SPIRKINE, Aleksandr; YAKHOT, Leo. **O Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Tradução de Maria da Glória Novak e João da Rocha Godinho. Lisboa: Edições 70, 1975a.

SPIRKINE, Aleksandr; YAKHOT, Leo. **A dialética materialista**. São Paulo: Progresso, 1975b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TOASSA, Gisele. Rumo a uma análise vigotskiana das emoções: bases teóricas e metodológicas para uma psicologia social crítica. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 388-397, 2011.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Andréa Rodrigues. Perejivânie em Vygotsky: o papel da vivência na consciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 761-772, 2010.

TOMIO, Jayme. **Educação e cidadania**: desafios no Brasil contemporâneo. Curitiba: Appris, 2004.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Understanding Vygotsky**: a quest for synthesis. Oxford: Blackwell, 2009.

VARSHAVA, B.; VYGOTSKY, Lev. **Psihologicheskii slovar** [Psychological dictionary]. Moscow: Gosudarstvennoye Uchebno-pedagogicheskoye Izdatelstvo, 1931.

VERESOV, Nikolai. **The Concept of Perezhivanie** in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In: FLEER, M.; et al. (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Perspectives in Cultural-Historical Research*. Singapore: Springer Nature, 2017. p. 47.

VIEIRA, Cristiano R.; MEDEIROS, Ivoneide Silva. **A dialogicidade em Bakhtin: contribuições para a formação docente**. Revista Contexto, v. 11, n. 2, p. 5-15, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev S. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**: volume 1 – problemas gerais de psicologia. Tradução de Luiz Silveira Menna Barreto e José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 31-45.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas**. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997a. p. 181-285.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 15-30.

VIGOTSKI, Lev S. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **O significado histórico da crise da psicologia**: uma investigação metodológica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007c.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia e educação**: fundamentos e aplicações. São Paulo: Vozes, 2008b.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEBER, Maria de Lourdes. **História da formação docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

WERTSCH, James; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Vygotsky e a formação social da mente**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.