

As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações?

Resumo

Este texto traz discussões de uma pesquisa motivada pelo interesse em identificar e analisar outras pesquisas que investigaram atividades de formação continuada, em especial seus programas formativos, buscando entender de que maneira esses programas abordam as facetas da alfabetização. Seu objetivo foi compreender em que medida os programas das formações continuadas voltadas para professores alfabetizadores analisados em teses e dissertações dos últimos dez anos contemplam os objetos de conhecimento relacionados às facetas da alfabetização propostas por Soares (2016). O estudo caracterizou-se como exploratório, em um delineamento bibliográfico, numa abordagem qualitativa. Elegeu-se como base de dados para levantar as pesquisas o repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, delimitando-se a busca entre 2013 e 2024, utilizando-se palavras-chave relacionadas à formação continuada e alfabetização. Dos 682 resultados iniciais, apenas nove pesquisas enquadraram-se na proposta do estudo. A análise destas pesquisas levantadas teve como método a análise de conteúdo e como referência teórica a proposta de Soares (2016), que considera o processo de alfabetização constituído por três facetas principais: linguística, interativa e sociocultural. Como resultado da análise, observou-se uma predominância da concepção do letramento nos programas formativos, sendo contemplada a faceta sociocultural em sete das nove pesquisas analisadas, possivelmente pela influência das políticas nacionais de formação continuada, como o PNAIC. Observou-se, ainda, que, mesmo com a predominância da faceta sociocultural, as outras facetas também foram abordadas, porém de maneiras diversificadas em relação à quantidade e tipo.

Palavras-chave: formação continuada; alfabetização; programa formativo; facetas da alfabetização.

Para citar este artigo:

SILVA, Marco Cesar Krüger da; MARTINS FILHO, Lourival José. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 41-62, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025041

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025041>

Marco Cesar Krüger da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Florianópolis/SC
– Brasil
marcocesarkruger@gmail.com

Lourival José Martins Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Florianópolis/SC
– Brasil
lourivalfaed@gmail.com

The facets of literacy in continuing training programs for literacy teachers: what do the theses and dissertations say?

Abstract

This text presents discussions from a study motivated by the interest in identifying and analyzing other research that investigated continuing education activities, particularly their training programs, seeking to understand how these programs address the facets of literacy. Its objective was to understand to what extent the continuing education programs aimed at literacy teachers, as analyzed in theses and dissertations from the past ten years, address the knowledge objects related to the facets of literacy proposed by Soares (2016). The study was characterized as exploratory, with a bibliographic design and a qualitative approach. The repository of the Digital Library of Theses and Dissertations was chosen as the database to gather research, with the search limited to the period between 2013 and 2024, using keywords related to continuing education and literacy. Of the initial 682 results, only nine studies met the criteria of the research proposal. The analysis of these studies used content analysis as its method and the theoretical framework of Soares (2016), who considers the literacy process to consist of three main facets: linguistic, interactive, and sociocultural. As a result of the analysis, a predominance of the concept of literacy was observed in the training programs, with the sociocultural facet being addressed in seven of the nine studies analyzed—possibly due to the influence of national continuing education policies such as PNAIC. It was also observed that, although the sociocultural facet predominated, the other facets were also addressed, albeit in diverse ways in terms of quantity and type.

Keywords: continuing training; literacy; training program; facets of literacy.

Las facetas de la alfabetización en los programas de formación continua de alfabetizadores: ¿qué dicen las tesis y disertaciones?

Resumen

Este texto presenta discusiones de una investigación motivada por el interés en identificar y analizar otros estudios que investigaron actividades de formación continua, en especial sus programas formativos, buscando comprender de qué manera dichos programas abordan las facetas de la alfabetización. Su objetivo fue entender en qué medida los programas de formación continua dirigidos a docentes alfabetizadores, analizados en tesis y disertaciones de los últimos diez años, contemplan los objetos de conocimiento relacionados con las facetas de la alfabetización propuestas por Soares (2016). El estudio se caracterizó como exploratorio, con un diseño bibliográfico y un enfoque cualitativo. Se eligió como base de datos para recopilar las investigaciones el repositorio de la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, delimitando la búsqueda entre 2013 y 2024, utilizando palabras clave relacionadas con la formación continua y la alfabetización. De los 682 resultados iniciales, solo nueve investigaciones se ajustaron a la propuesta del estudio. El análisis de estas investigaciones se realizó mediante el método de análisis de contenido y tomó como referencia teórica la propuesta de Soares (2016), quien considera que el proceso de alfabetización se compone de tres facetas principales: lingüística, interactiva y sociocultural. Como resultado del análisis, se observó una predominancia de la concepción de alfabetización en los programas formativos, siendo abordada la faceta sociocultural en siete de las nueve investigaciones analizadas, posiblemente debido a la influencia de políticas nacionales de formación continua como el PNAIC. También se observó que, a pesar de la predominancia de la faceta sociocultural, las otras facetas también fueron abordadas, aunque de manera diversa en cuanto a cantidad y tipo.

Palabras clave: formación continua; alfabetismo; programa de formación; facetas de la alfabetización.

Introdução

Um dos assuntos mais recorrentes quando se aborda o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais é a alfabetização. Sob diversos aspectos, a aprendizagem inicial da língua escrita tem sido objeto de estudos, debates e controvérsias, podendo-se considerar que o tema se constitui numa questão em dois sentidos diferentes: “[...] de um lado, [...] como *assunto a discutir*, ou, mais que isso, *dificuldade a resolver* [...]; de outro, [...] como *controvérsia, polêmica* [...]” (Soares, 2016, p. 16).

Ainda que a alfabetização continue sendo considerada uma questão debatida e controversa, conforme aponta Soares (2016), o que não se contesta é que estar alfabetizado se constitui em condição fundamental para a continuidade da trajetória do estudante, sendo este, então, “[...] o momento mais importante na formação escolar” (Cagliari, 1993). Nesse sentido, além de garantir a autonomia nos processos de leitura e escrita, a “alfabetização não pode se restringir somente à codificação e decodificação de símbolos alfabéticos” (Martins Filho, 2011, p. 32), pois a apropriação da língua escrita permite, sobretudo, a participação nas diversas práticas sociais mediadas por ela, fundamentais para o pleno exercício da cidadania, considerando-se o fato de estarmos imersos numa sociedade grafocêntrica. Além disso, busca favorecer a constituição de “um cidadão que se alfabetiza para intervir na sociedade, para compreender a posição que ocupa no contexto social que está inserido” (Martins Filho, 2011, p. 33). Por isso, compreende-se que “ser analfabeto é estar em uma profunda desvantagem no mundo moderno” (Ellis, 1995, p. 85).

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores¹ constitui-se em trabalho de grande relevância, justamente por destinar-se aos docentes que detêm o encargo de promover a aprendizagem inicial da língua escrita dos estudantes sob sua responsabilidade. Em se tratando da formação continuada, objeto do presente estudo, pode-se dizer que se configura numa possibilidade bastante estratégica por ocorrer concomitantemente à atuação profissional, permitindo um cotejamento contínuo das experiências reais vivenciadas pelos professores no ambiente educativo com as aprendizagens obtidas nas formações.

¹ Em função das inúmeras referências ao longo do texto, optou-se por manter a designação na flexão masculina; no entanto, é importante salientar que se faz referência às professoras e aos professores.

Objetivando a qualificação desta importante atividade, considerando o fato de ocorrer em paralelo à atuação docente, Imbernón (2010) afirma que o momento da formação continuada deve ser organizado de forma a possibilitar com que os docentes participem e colaborem ativamente do processo, sugerindo temas e avaliando o percurso, exercendo verdadeiramente seu protagonismo, para que esse momento seja realmente motivador, significativo e transformador, o que só acontecerá, realmente, quando os professores constatarem que a aprendizagem desenvolvida na formação realmente influenciou na aprendizagem dos seus estudantes.

De fato, os movimentos de estudo, pesquisa e sistematização das atividades de formação continuada, segundo Imbernón (2010), são fenômenos relativamente recentes, vindo a se tornar um campo de conhecimento mais bem delineado a partir da década de 1970. Entretanto, somente após os anos 2000 é que os estudos sobre o tema e a organização de suas atividades passaram a compreender essa modalidade formativa como um espaço mais participativo, colaborativo e de real exercício do protagonismo docente.

Um dos marcos legais que impulsionou os estudos e as atividades de formação continuada foi a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996). Ela considera, no artigo 62, que a formação continuada é compromisso da União, Estados e Municípios. Além disso, assegura que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior” (Brasil, 1996). Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), propõe, no seu artigo 6, dentre outros princípios relevantes à formação docente, os seguintes, relacionados à formação continuada:

[...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a

experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

Ao longo das duas últimas décadas, visando colaborar com a qualificação do processo de alfabetização nacional, o Ministério da Educação lançou diversos programas de formação continuada. Teixeira e Silva (2021) apresentam e discutem esses programas, do ponto de vista das suas concepções teóricas. Segundo elas, essa trajetória se iniciou com o lançamento, em 2001, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), baseado nos pressupostos da teoria da psicogênese da língua escrita, conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Em 2005, após quatro anos de PROFA e seu encerramento, foi lançado o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, visando a melhoria na qualidade da alfabetização. Nesse programa, ganhou espaço o trabalho com os diversos gêneros textuais e a perspectiva do letramento, mas se manteve a orientação teórica do programa anterior. O Pró-Letramento foi encerrado em 2010.

Em 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano escolar. Suas formações iniciaram em março de 2013 e encerraram em julho de 2018. Seus referenciais teóricos se ampliaram, considerando não somente os pressupostos do letramento e da psicogênese, mas também de outras áreas do conhecimento, diversificando ainda mais as possibilidades de trabalho, inserindo temas como as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, a consciência fonológica, as relações grafema-fonema e a heterogeneidade na prática pedagógica.

No ano seguinte, em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), em vigor até 2023, e que, desconsiderando toda a trajetória de experiências acumuladas com os programas anteriores, recomendou o método fônico como o mais adequado para o processo de alfabetização, contrariando inclusive o estabelecido pela LDB no seu artigo 3, inciso III, que indica como um dos princípios do processo de ensino o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996).

Como última política do governo nacional, em vigor até o momento, é instituído, por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o Compromisso Nacional Criança

Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023). Com respeito às premissas epistemológicas do processo de alfabetização, o documento indica aspectos importantes. Um deles é a compreensão da alfabetização enquanto processo discursivo, segundo o qual a aprendizagem da escrita não se desvincula de seu sentido social, cujo fim é a interação (Brasil, 2023). Outro aspecto é a compreensão da multidimensionalidade da alfabetização, que deve considerar, dentre outros elementos, a aprendizagem do sistema de escrita, as capacidades de produção e compreensão de textos e as práticas sociais de leitura e escrita.

Além desses dois pontos importantes, o compromisso destaca outras premissas: o reconhecimento das relações entre o processo de aprender a ler e escrever e o ato de ler e escrever para aprender; a garantia de experiências contextualizadas, significativas e intencionais; a compreensão da alfabetização enquanto direito humano a que toda criança deve ter acesso; o compromisso no enfrentamento das desigualdades e do preconceito em diversos âmbitos, assumindo-se uma perspectiva antirracista, antielitista e anticapacitista; o reconhecimento da centralidade da afetividade e ludicidade nas práticas pedagógicas; o reconhecimento das diferentes identidades e características linguísticas e culturais; e, por fim, o reconhecimento dos profissionais enquanto parte de uma comunidade de leitores e escritores.

Dentre as premissas epistemológicas assumidas pelo compromisso, destaca-se a compreensão da multidimensionalidade do processo de alfabetização. Esse aspecto considera a aprendizagem inicial da escrita como sendo constituída por três principais dimensões: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética; as capacidades de produção e compreensão de textos; e as práticas sociais de leitura e escrita. Essas dimensões estão também relacionadas na BNCC (Brasil, 2017), quando o documento trata da prática docente do alfabetizador:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Esses três aspectos são também abordados por Soares (2016) quando a autora trata dos métodos de alfabetização. Segundo ela, os métodos têm se constituído em uma questão, polêmica e controversa, porque “cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais” (Soares, 2016, p. 32), sendo que, a partir de cada uma dessas facetas, derivam “concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (Soares, 2016, p. 25). Nesse sentido, a autora afirma que três principais facetas se destacam atualmente nos métodos – a linguística, a interativa e a sociocultural –, a partir das quais, respectivamente, concebem-se três objetos: a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita; a compreensão e a produção de textos; e os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Essa perspectiva mais abrangente e integradora do processo de alfabetização, proposta tanto por Soares (2016) quanto pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo CNCA (Brasil, 2023), revela a amplitude desse processo, constituído de caráter multidimensional, o que permite considerar os objetos dessas três facetas – linguística, interativa e sociocultural – como componentes fundamentais a serem mobilizados em quaisquer ações pedagógicas voltadas à aprendizagem inicial da escrita. Por essa razão, é imprescindível que as atividades de formação continuada voltadas a professores alfabetizadores contemplem, em seus programas formativos, essa multiplicidade de conhecimento relacionados a essas facetas, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabética, as habilidades de produção e compreensão de texto e os usos sociais da escrita.

Reconhecendo-se a importância do processo de alfabetização para a trajetória escolar e o exercício da cidadania do estudante, e a relevância da formação continuada como espaço privilegiado de qualificação para os docentes que atuam nesse processo, o estudo, cujos resultados e discussões são trazidos aqui neste texto, foi motivado pelo interesse em identificar e analisar as pesquisas de mestrado e doutorado que investigaram programas formativos direcionados a professores alfabetizadores, buscando entender como esses programas abordam as facetas da alfabetização. Dessa forma, teve-se como objetivo compreender em que medida os programas das formações continuadas voltadas para professores alfabetizadores analisados em teses e

dissertações dos últimos dez anos contemplam os objetos de conhecimento relacionados às facetas da alfabetização propostas por Soares (2016).

Metodologia

Para se alcançar o objetivo proposto, organizou-se uma investigação de nível exploratório, com um delineamento bibliográfico, em uma abordagem qualitativa (Gil, 2008). Para isso, elegeram-se as dissertações e teses do repositório da BDTD², por ser esta uma das maiores iniciativas no mundo do gênero, produzidas entre os anos de 2013 e 2024, e que analisaram programas formativos que estivessem vigorando nesse mesmo intervalo. A escolha do período se deu pela intenção de abarcar os trabalhos mais atuais, bem como por coincidir com o período de início do PNAIC, contemplando toda a sua vigência, dada a importância desse programa para as políticas nacionais de alfabetização. A amostragem consultada foi localizada e levantada utilizando-se palavras-chave relacionadas à formação continuada, alfabetização e alfabetizadores.

A análise das pesquisas levantadas foi realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). O autor estrutura a análise em três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise se inicia com uma leitura “flutuante”, estabelecendo-se um contato inicial com o material levantado, para a posterior escolha dos documentos que farão parte do corpus de análise, prosseguindo com a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração de índices e indicadores e, por fim, a preparação do material para análise em si. A exploração do material consiste na aplicação das etapas organizadas anteriormente, através de um estudo mais aprofundado dos materiais selecionados, permitindo uma compreensão mais apurada. O último momento significa o tratamento dos dados brutos para que se tornem significativos, estabelecendo correlações e revelando aspectos e elaborando novas informações acerca das análises realizadas.

² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

1) Pré-análise

Após o levantamento das dissertações e teses, a aproximação inicial se deu pela leitura dos resumos e índices dessas pesquisas, ou de outros elementos, caso não fosse possível uma avaliação inicial mais precisa. Essa aproximação buscou informações referentes a programas de formação continuada para professores alfabetizadores nos trabalhos em questão.

Nesta busca na BDTD, utilizaram-se as palavras “formação”, “continuada” e “alfabetiza*”, sendo que o asterisco nesta última palavra representa o coringa, situação em que qualquer palavra com estrutura inicial idêntica seria incluída, como “alfabetização” e “alfabetizadoras”. Para que um trabalho fosse incluído na listagem, definiu-se que as três palavras precisariam necessariamente estar presentes ao mesmo tempo em algum dos seguintes campos: título, autor, assunto, resumo, resumo em inglês, editor e ano da defesa. Optou-se por não incluir as palavras “currículo” ou “programa” porque inferiu-se que determinados trabalhos poderiam abordar o tema de interesse sem colocar explicitamente essas palavras nos campos já mencionados. Além disso, delimitou-se a busca de trabalhos entre os anos de 2013 e 2024, e que analisaram programas formativos que estivessem vigorando nesse mesmo intervalo.

Dessa primeira busca, obtiveram-se 682 resultados. O buscador apresentou algumas pesquisas replicadas, de forma que, de fato, 663 pesquisas foram listadas. Após essa primeira aproximação com os trabalhos, levando-se em conta o conteúdo dos títulos, dos resumos e de outras seções, descartaram-se 596, por tratarem de outros temas, como matemática, ciências da natureza, geografia, história e outras áreas, ou mesmo sobre alfabetização, mas não em contexto de formação continuada. É interessante observar que, dos trabalhos descartados, 68 referiam-se ao PNAIC, seja enquanto análise teórica ou relacionados a outras áreas do conhecimento que não a alfabetização.

Das 67 restantes, 51 delas tratavam da formação continuada para alfabetizadores, mas tendo como objeto de pesquisa o PNAIC, com análises sobre a sua implantação em diferentes municípios e estados do país, sem abordarem aspectos do seu programa formativo. Já se esperava essa alta incidência de trabalhos sobre o PNAIC em função de

coincidir com a vigência desse programa no país (2013 a 2018), que “em 2013 [...] contou com a adesão dos 27 estados e 5.420 municípios, para formação de aproximadamente 16 mil orientadores de estudos e de mais de 319 mil professores alfabetizadores” (Brasil, 2014, p. 98).

Por fim, apenas um grupo de 16 pesquisas se propôs a analisar experiências relacionadas à formação continuada para alfabetizadores. Essas pesquisas foram submetidas a uma análise mais apurada para que se pudesse obter, então, o corpus de análise propriamente dito. Considerando a indicação de Bardin (2016), que sugere a formulação de hipóteses ainda na fase da pré-análise, a aproximação inicial com as teses e dissertações permitiu supor que, dada a grande abrangência do PNAIC no período analisado, os programas investigados por essas pesquisas se aproximam, nos seus aspectos teóricos, daqueles propostos pelo Pacto.

Após a realização de uma análise ainda mais apurada das 16 pesquisas, observou-se que sete delas não estavam de acordo com a proposta do presente estudo, pois não mencionavam os objetos de conhecimento dos programas das formações, ou tinham como metodologia a pesquisa-ação, situação em que as próprias pesquisadoras elaboraram seus programas e realizaram as formações a partir de suas propostas, com grupos de professores ou pequenas redes de ensino. Dessa forma, do universo total inicial de pesquisas levantadas, elegeram-se apenas nove para fazerem parte do corpus de análise, sendo todas elas dissertações, que se propuseram a estudar as propostas de formação continuada para professores alfabetizadores em redes municipais e estaduais de ensino e que abordaram, em certa medida, os objetos de conhecimento presentes em seus programas formativos.

2) Exploração do material

Após a seleção das nove pesquisas, foi feita uma leitura mais apurada de cada uma delas, de forma a relevar os elementos relacionados aos programas da formação continuada que pudessem servir de dados para a análise posterior. A partir dessa leitura, foi feita uma síntese de cada pesquisa, apresentando informações gerais desses estudos e destacando-se os objetos de conhecimento mobilizados nos programas formativos.

Além disso, essas informações foram também organizadas no quadro 1 para facilitar a sua visualização.

Quadro 1 – Objetos de conhecimento abordados nos programas formativos das pesquisas levantadas

Autor	Objetos de conhecimento abordados
Soares (2018)	Letramento; consciência fonológica.
Cordeiro (2022)	Psicogênese da língua escrita; compreensão e produção textual.
Paula (2014)	Letramento; gêneros textuais.
Marques (2018)	Letramento.
Ferreira (2014)	Letramento; psicogênese da língua escrita; linguística; psicolinguística; sociolinguística; sistema de escrita alfabética; gêneros textuais; produção textual.
Duarte (2013)	Alfabetização; consciência fonológica; relações grafema-fonema; níveis da escrita; fluência em leitura; gêneros textuais; suportes de escrita; compreensão e produção textual; letramento.
Machado (2019)	Psicogênese da língua escrita.
Sensato (2017)	Sistema de escrita alfabética; letramento; compreensão e produção textual; gêneros textuais.
Pereira (2015)	Letramento; gêneros textuais; compreensão e produção textual.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Um aspecto que deve ser mencionado é que nenhum desses trabalhos se propôs a analisar o programa de formação em si, tomando-o como objeto de estudo específico, e, por essa razão, poucos trouxeram um detalhamento maior sobre esses programas. A síntese desses trabalhos é apresentada na sequência.

Soares (2018) busca compreender as relações entre as práticas docentes das professoras alfabetizadoras do 1º ano e a formação continuada que é oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba. Ao longo da sua dissertação, pôde-se identificar poucos elementos relacionados ao programa das formações. Ainda assim, a pesquisadora afirma ser possível constatar que as formações concebem o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, dos usos sociais da escrita. Também menciona a importância da abordagem da consciência fonológica no programa, pois essa consciência permite às crianças avançarem de forma mais produtiva na alfabetização inicial, influenciando o desenvolvimento do letramento. Salienta, entretanto, que essa perspectiva não significa um retorno ao uso do método fônico, mas apenas a ampliação das possibilidades pela criança de compreensão da estrutura fonológica da língua.

Cordeiro (2022) analisa o Projeto Alfabetiza Teresina, uma política de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Teresina. A pesquisadora menciona que, para ajudar na observação da evolução das crianças no processo de alfabetização, foi utilizada a classificação proposta por Emília Ferreiro e Teberosky na sua abordagem sobre a psicogênese da língua escrita. Não é apresentado um programa propriamente dito da formação, mas é apresentado na dissertação um quadro de expectativas de aprendizagem para a leitura e escrita elaborado pelo projeto, que indica os objetivos a serem alcançados até o final do 1º e do 2º ano escolar. Com relação à leitura, esses objetivos fazem referência à leitura de determinadas quantidades de palavras com estruturas silábicas diferenciadas, a localização de informações explícitas em textos de diferentes tamanhos, a inferência de sentido nos textos, a identificação do assunto principal e o estabelecimento de relações entre as partes do texto. Sobre a escrita, os objetivos indicam que a criança deve escrever palavras e frases com diferentes estruturas, produzir textos narrativos, utilizar os pronomes pessoais e empregar adequadamente a pontuação.

Paula (2014) tem como objeto de análise o Programa de Intervenção Pedagógica que compõe o projeto de Alfabetização no Tempo Certo do Estado de Minas Gerais. O programa teve início em 2008 e se encerrou em 2013. O material para as formações das professoras do Ciclo Inicial de Alfabetização foi organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE³ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, centro do qual a professora Magda Soares fez parte, estudiosa que propõe a perspectiva das três facetas da alfabetização, que servirá de base para a análise posterior dos trabalhos aqui apresentados. Nesse sentido, Paula (2014) afirma que as capacitações dos professores têm como foco a alfabetização e o letramento, compreendendo a alfabetização na perspectiva do letramento, dando ênfase no trabalho com os gêneros textuais.

Marques (2018) faz uma análise da formação continuada de professores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo governo do Ceará, sendo esse caso bastante relevante por apresentar os melhores índices em alfabetização no país (Marques, 2018, p. 8). O Estado do Ceará dispõe de uma matriz curricular própria, que

³ Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

indica os componentes curriculares a serem trabalhados pelos professores. As formações se organizam em torno da proposta curricular. Ainda assim, em nível local, os municípios têm autonomia para organizar suas formações. Não há uma descrição desses componentes da proposta na dissertação, mas, de forma geral, tratam da alfabetização na perspectiva do letramento. Ainda que não seja objeto deste artigo, vale informar que, segundo a pesquisadora, o grande problema no Ceará não era a questão da compreensão teórica acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, mas como colocá-los em prática, uma vez que a formação tem esse viés prático.

Ferreira (2014) analisa as contribuições do curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização para os professores alfabetizadores de Anápolis - GO. Esse curso foi organizado pela própria secretaria municipal de educação, em quatro módulos de 60 horas cada um. Os temas previstos nesses módulos são: alfabetização e letramento; psicogênese da língua escrita; linguística, psicolinguística e sociolinguística; diversidade linguística e pluralidade cultural; distinção entre código de transcrição e sistema de representação; leitura como prática social; gêneros textuais; produção textual; aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento.

Duarte (2013) investigou os efeitos da formação continuada de rede, elaborada na e pela própria rede, sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa / MG. A formação acontece no formato de um grupo de estudos, denominado Núcleo de Alfabetização e Letramento, que se reúne semanalmente, com espaço para planejamento, debates e discussões teórico-práticas sobre alfabetização e letramento. O projeto como um todo é denominado de Projeto Alfalettrar, e foi desenvolvido com a participação da professora Magda Soares. No início, as formações versaram sobre os fundamentos do ensino e aprendizagem da língua escrita. Após, outros temas fizeram parte dos estudos, como conceitos de alfabetização, consciência fonológica, relações grafema-fonema, níveis da escrita, fluência em leitura, gêneros textuais, suportes de escrita, escrita de palavras e textos, leitura de palavras e textos, linguagem oral e usos pessoais e sociais da leitura e da escrita, ou seja, letramento.

Machado (2019) faz uma análise das concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas das formações de professores alfabetizadores de 14 redes municipais que fazem parte da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense - AMAUC - SC. Dessas redes, apenas uma possui um programa próprio para a formação continuada, sendo que oito delas contrataram empresas privadas (sete contrataram o Sistema Positivo e uma o Sistema Expoente) e as outras cinco aderiram ao PNAIC. A pesquisadora conclui que as formações continuadas desses municípios se aproximam de uma perspectiva construtivista sócio-interacionista, com base Piagetiana e nos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

Sensato (2017) investiga a formação permanente de professores do ciclo de alfabetização, organizada através de um projeto chamado Projeto Especial de Ação - PEA, em uma escola da rede municipal de São Paulo. Segundo o projeto, a formação em serviço se vincula à construção do PPP das unidades educativas, visando a melhoria da qualidade da educação, considerando a realidade da comunidade escolar. O PEA define as aprendizagens de cada ano dos ciclos, versando sobre: ensino sistemático e problematizador do SEA; práticas, usos e funções da leitura e da escrita - letramento; capacidades de leitura e produção de texto; trabalho com gêneros discursivos de circulação social e em situações de interação.

Pereira (2015) faz uma análise do Projeto Expertise em Alfabetização, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém - PA. O projeto funcionou até 2013, sendo efetivado pelo Centro de Formação de Professores da secretaria. A expectativa do projeto era que os professores se tornassem “experts” em alfabetização. Com relação aos seus componentes curriculares, tinham como base o ensino da leitura e da escrita por meio de diferentes gêneros textuais, ou seja, na perspectiva do letramento, considerando que se alfabetiza letrando, no contexto das práticas sociais de uso da escrita. Além disso, também mencionava que busca desenvolver a compreensão do que se lê e se escreve.

3) Tratamento, inferências e interpretação

Inicialmente, é oportuno lembrar que os objetos de conhecimento levantados foram identificados a partir dos textos das próprias dissertações, e não dos programas formativos em si, por ser essa a proposta da pesquisa sobre a qual aqui são trazidos seus resultados. Além disso, esses objetos foram analisados a partir das três facetas da alfabetização – linguística, interativa e sociocultural, conforme propõe Soares (2016), que se referem, respectivamente, à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita, à compreensão e a produção de textos e aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Dessa forma, após a análise dos objetos, observou-se que, dos nove estudos investigados, sete abordam a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, na perspectiva dos usos sociais da escrita. Essa perspectiva é a mesma abordada pelo PNAIC em seus cadernos, o que confirma a hipótese elaborada na seção anterior, que previa uma afinidade das perspectivas dos componentes programáticos das formações analisadas com esse programa nacional, que esteve em vigência durante cinco anos em nosso país (de 2013 a 2018).

Além disso, em se tratando de abrangência nacional, outro aspecto digno de nota é a constatação de que as pesquisas selecionadas analisam redes municipais ou estaduais representativas de todas as regiões do país – Sul (Curitiba e AMAUC), Sudeste (São Paulo, Lagoa Santa e Minas Gerais), Nordeste (Teresina e Ceará), Norte (Belém) e Centro-Oeste (Anápolis).

Um terceiro aspecto, que orienta de forma central a investigação em pauta, é a observação de que, segundo as pesquisas analisadas, alguns programas contemplam apenas uma das facetas, enquanto outros propõem diferentes temas e perspectivas teóricas, abarcando duas ou as três facetas propostas por Soares (2016).

Com relação às que abordam apenas uma das facetas, segundo essa análise, relacionam-se às propostas das redes municipais de Teresina, apontada por Cordeiro (2022), e das que constituem a AMAUC - SC, analisada por Machado (2019). Essas propostas trazem nos seus programas a perspectiva do construtivismo, indicando como tema da proposta formativa a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky

(1985). Para Soares (2016, p. 29), embora a psicogênese tenha como objeto a apropriação do sistema de escrita alfabética, é a faceta interativa que predomina nessa teoria, pois ela não assume a faceta linguística propriamente como objeto de estudo, já que as competências vinculadas à teoria da psicogênese são decorrentes da inserção da criança no mundo da cultura do escrito. A rede de Teresina também apresenta outros elementos em seu programa, vinculados à faceta interativa, que são a leitura e escrita de palavras, frases e textos, a localização de informações explícitas e a inferência de informações, e a produção de textos narrativos. Importante salientar que os textos narrativos não constituem gêneros em si, mas sim tipologias textuais, o que não permite enquadrar esses componentes numa perspectiva do uso social, ou seja, numa perspectiva do letramento e, portanto, na faceta sociocultural.

Por outro lado, a rede de Anápolis - GO, estudada por Ferreira (2014) apresenta um programa multifacetado e sob diferentes perspectivas teóricas, já que, além de elencar como um dos elementos de estudo a psicogênese da língua escrita, a exemplo dos municípios citados anteriormente, propõe também como objetos de estudo a alfabetização na perspectiva do letramento, os gêneros textuais e a leitura como prática social, que se vinculam à faceta sociocultural, bem como os estudos da linguística, o código alfabético e o sistema de representação, vinculados à faceta linguística. Dessa forma, essa rede contempla em seu programa elementos relacionados às três facetas propostas para a análise.

A exemplo de Anápolis, as propostas de São Paulo - SP, estudada por Sensato (2017), e de Lagoa Santa - MG, analisada por Duarte (2013), também apresentam um programa caracterizado pela multiplicidade de componentes, considerando a alfabetização numa perspectiva do letramento e contemplando as três facetas. São Paulo define em sua estrutura programática temas como: sistema de escrita alfabética – faceta linguística; leitura e produção de textos e situações de interação – faceta interativa; e usos e funções da leitura e da escrita e gêneros do discurso de circulação social – faceta sociocultural. Lagoa Santa especifica melhor, em relação a São Paulo, alguns dos componentes curriculares, definindo como objetos de estudo os seguintes: relação grafema-fonema e consciência fonológica – faceta linguística; escrita e leitura de palavras

e textos – faceta interativa; gêneros textuais e usos pessoais e sociais da leitura e da escrita – faceta sociocultural.

As outras quatro pesquisas consideradas, referentes às redes estaduais do Ceará e de Minas Gerais, analisadas respectivamente por Marques (2018) e Paula (2014), e às redes municipais de Curitiba - PR e Belém - PA, estudadas por Soares (2018) e Pereira (2015), revelaram poucos elementos dos programas formativos. Todas elas consideram a alfabetização na perspectiva do letramento.

A investigação sobre o Ceará não traz informações adicionais sobre o programa, além dessa, relacionada ao letramento. Ainda assim, a própria pesquisadora relata em sua dissertação que esse estado dispõe de uma matriz curricular própria e que é referência nacional na área da alfabetização, o que leva a se considerar que haja uma complexidade maior de elementos na formação, mas que, por opção da autora do estudo, não foram apresentados em seu texto. Por essa razão, com base apenas no exposto, pode-se considerar que a faceta contemplada é a sociocultural. Com relação ao estado de Minas Gerais, segundo a investigação realizada, a pesquisa apenas acrescenta que é dada ênfase no trabalho com os gêneros textuais, o que permite considerar que, da mesma forma que a investigação cearense, é contemplada apenas a faceta sociocultural.

Na pesquisa realizada na rede de Curitiba, além da perspectiva do letramento, elenca-se a consciência fonológica como elemento do programa. A autora inclusive discorre sobre a sua importância no processo de alfabetização, contribuindo para a tomada de consciência da cadeia sonora da fala, facilitando a consolidação das relações grafema-fonema. Nesse sentido, ainda que a consciência fonológica seja apenas um dos assuntos que podem ser relacionados à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, pode-se considerar que, de certa forma, o programa formativo de Curitiba revelado pela pesquisa de Soares (2018) contempla as facetas linguística e sociocultural.

Por último, a pesquisa sobre a formação continuada na rede municipal de educação de Belém - PA reforça a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, enfatizando o trabalho com os gêneros textuais. Além disso, a investigação também relata que faz parte do programa o trabalho de compreensão da leitura e da escrita. Dessa forma, além de contemplar a faceta sociocultural, atende também à faceta interativa.

Dessa maneira, a partir da análise dos dados fornecidos pelos textos das nove pesquisas sobre os programas das formações continuadas em questão, observou-se que duas delas não apresentam claramente uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, contemplando apenas a faceta interativa (Teresina e AMAUC). Das outras sete, duas consideraram apenas elementos relacionados à faceta sociocultural (Ceará e Minas Gerais). Outras duas pesquisas contemplaram nos seus programas componentes enquadrados em duas facetas: em uma delas as facetas sociocultural e linguística (Curitiba) e a outra as facetas sociocultural e interativa (Belém). Por último, três pesquisas contemplaram em seu programa elementos das três facetas: linguística, interativa e sociocultural (Anápolis, São Paulo e Lagoa Santa).

Esses dados permitem observar que, por um lado, há uma prevalência da perspectiva do letramento nos programas das formações voltadas ao processo de alfabetização, segundo o texto das pesquisas analisadas. Essa prevalência pode ser resultado da influência das políticas nacionais mais recentes de formação, como já mencionado. Por outro lado, para além da perspectiva do letramento, observa-se uma variação com respeito aos outros componentes curriculares, tanto nas suas características quanto na sua quantidade, abrangendo diferentes facetas do processo de alfabetização. Isso indica que alguns entendimentos se apresentam mais consolidados com relação ao processo de alfabetização, mas outros permanecem uma questão (Soares, 2016), demonstrando compreensões e perspectivas diferenciadas.

Considerações finais

Compreende-se a importância das atividades de formação continuada para a qualificação docente, especialmente aquelas voltadas aos professores alfabetizadores, por se reconhecer o processo de alfabetização como um momento fundamental na vida do estudante, tanto para a continuidade da sua trajetória escolar quanto para o seu exercício da cidadania e a sua formação integral. Assim, foram trazidos aqui dados de uma pesquisa que analisou teses e dissertações, a partir do repositório da BDTD, que investigaram essas atividades formativas, buscando revelar o que seus textos apresentam com relação aos programas formativos desenvolvidos nos espaços pesquisados. Além disso, objetivou-se entender de que forma os programas investigados

abordam as facetas da alfabetização – linguística, interativa e sociocultural e assim compreender em que medida os programas das formações continuadas, voltadas para professores alfabetizadores, analisados em teses e dissertações dos últimos dez anos contemplam os objetos de conhecimento relacionados às facetas da alfabetização propostas por Soares (2016).

Dos 682 resultados retornados pelo buscador da BDTD, apenas nove pesquisas se enquadram nos pressupostos definidos para o presente estudo. Após a análise dessas investigações selecionadas, observou-se que duas delas contemplaram, em seus programas formativos, apenas a faceta interativa (Teresina e AMAUC). Das sete restantes, duas delas contemplaram apenas a faceta sociocultural (Ceará e Minas Gerais). Outras duas apresentaram objetos relacionados a duas facetas diferentes: em uma delas (Curitiba) reconheceram-se objetos relacionados às facetas sociocultural e linguística e na outra às facetas sociocultural e interativa (Belém). Por último, três pesquisas apresentaram objetos que contemplam as três facetas: linguística, interativa e sociocultural (Anápolis, São Paulo e Lagoa Santa).

Dessa forma, observou-se uma predominância da perspectiva do letramento no processo de alfabetização, possivelmente pela influência das políticas nacionais de formação continuada, como o PNAIC. Ainda assim, verificou-se uma diversidade significativa com relação às diferentes facetas contempladas pelos estudos.

É importante ressaltar que os dados utilizados para a análise foram aqueles disponíveis nas pesquisas investigadas, o que não representa, necessariamente, a totalidade dos temas trabalhados por cada uma das redes municipais e estaduais estudadas por essas pesquisas. Aliás, os próprios trabalhos não tiveram como objetivo específico o estudo do programa das formações, mas, de forma geral, o impacto das formações nas práticas docentes.

Nesse sentido, considerando-se que este artigo foi produzido a partir do levantamento de informações de outras pesquisas, hospedadas em uma importante biblioteca virtual nacional, a BDTD, que, tendo retornado inicialmente uma grande quantidade de trabalhos, culminaram por fim num número bastante reduzido, além do fato de que nenhuma das pesquisas teve como objetivo a análise dos programas das formações continuadas em si, observa-se que esse é ainda um campo promissor a ser

explorado em novos trabalhos e pesquisas, tendo em vista a importância que a formação continuada possui para a qualificação docente e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização das crianças.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, DF: MEC, 2014. 105 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. 20 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CORDEIRO, Deise Maria Higino Holanda. **Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina**: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2022.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Formação continuada de rede**: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?** 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Lucimara Frigo. **Concepções orientadoras das propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

MARQUES, Fernanda Castro. **Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?** 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de jovens e adultos: trajetórias de esperança**. Florianópolis: Insular, 2011.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica: alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2014.

PEREIRA, Mary José Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SACRITÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENSATO, Marisa Garbellini. **Contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

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

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [Uberlândia], v. 10, n. 2, p. 665-679, maio/ago. 2021.

Recebido em: 09/12/2024

Aprovado em: 04/03/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 61 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com

Marco Cesar Krüger da Silva – Lourival José Martins Filho

As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações?