

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

JULIANA MARIA CALAI

**PERCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS DE PIRATUBA/SC ACERCA DA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO OFERTADA PELO MUNICÍPIO**

JOAÇABA, SANTA CATARINA

2025

JULIANA MARIA CALAI

**PERCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS DE PIRATUBA/SC ACERCA DA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO OFERTADA PELO MUNICÍPIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na Linha de Processos Educativos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira.

JOAÇABA, SANTA CATARINA

2025

C141p Calai, Juliana Maria.
Percepções das alfabetizadoras de Piratuba/SC acerca
da formação em serviço ofertada pelo município / Juliana
Maria Calai. – Joaçaba, 2025.
95 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade
do Oeste de Santa Catarina, 2025.
Bibliografia: f. 82-87.

1. Professores – Formação. 2. Alfabetização. 3. Prática
de ensino. I. Título.

CDD 371.12098164

JULIANA MARIA CALAI

**PERCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS DE PIRATUBA/SC ACERCA DA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO OFERTADA PELO MUNICÍPIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na Linha de Processos Educativos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18 de julho de 2025

BANCA EXAMINADORA



Marineiva Moro Campos de Oliveira

CPF: 065.523.379-22

Data: 21/07/2025 14:16

IP: 172.18.88.195

E-mail: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Orientadora



Jacques de Lima Ferreira

CPF: 024.674.559-20

Data: 25/07/2025 14:00

IP: 179.68.123.39

E-mail: jacques.lima@unoesc.edu.br

Examinador interno



Solange Maria Alves

CPF: 932.986.419-87

Data: 06/08/2025 10:00

IP: 177.131.124.179

E-mail: solangesol13@gmail.com

Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, saúde e sabedoria ao longo desta jornada. Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Joacir e Jucelia, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por sempre acreditarem no meu potencial. Obrigada por me ensinarem, com o exemplo, a importância da dedicação, da coragem e da perseverança. Ao Ronaldo Oliveira, meu companheiro de vida, minha gratidão pelo amor, incentivo e paciência em todos os momentos. Obrigada por estar ao meu lado nos dias bons e, principalmente, nos dias difíceis. Sua presença foi essencial para que eu seguisse firme até aqui.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado ao longo desta caminhada, torcendo, escutando, incentivando e oferecendo apoio nas horas mais desafiadoras, meu muito obrigada. Aos professores e colegas do programa de pós-graduação, pelas trocas enriquecedoras, pelo diálogo constante e pelo companheirismo construído durante o curso, que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal. À banca examinadora, agradeço pela generosidade em aceitar o convite, pelas leituras atentas e pelas contribuições valiosas que enriqueceram esta pesquisa.

À minha orientadora, Marineiva Moro Campos de Oliveira, expresso minha profunda gratidão pela orientação firme, paciente e sempre comprometida. Seu conhecimento, sensibilidade e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às alfabetizadoras que aceitaram participar da pesquisa, meu sincero agradecimento pela disponibilidade e, sobretudo, pela generosidade em partilhar, de forma tão aberta e profunda, suas experiências e saberes. À Prefeitura de Piratuba, em especial à Secretaria de Educação, pela abertura e apoio institucional que possibilitaram a realização desta pesquisa no contexto da rede municipal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa, o que possibilitou minha dedicação à sua elaboração. A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, deixo aqui meu mais sincero e emocionado agradecimento.

Algumas pessoas querem que aconteça,
algumas esperam que aconteça, outras
fazem acontecer.

(Michael Jordan)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Processos Educativos e vincula-se ao Grupo de Pesquisa GEFOPE – Formação Docente e Práticas de Ensino. O tema central da investigação é a formação em serviço de professoras alfabetizadoras, com foco nas ações implementadas pelo município de Piratuba (SC), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a partir do ano de 2024. A formação continuada tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, sobretudo diante das exigências contemporâneas que recaem sobre a prática pedagógica no processo de alfabetização. A literatura da área tem apontado que a eficácia das ações formativas está diretamente relacionada à capacidade de dialogar com as necessidades reais do cotidiano escolar e de promover reflexões críticas sobre o fazer docente. Nesse contexto, o problema que orientou a pesquisa consistiu em saber quais eram as percepções das alfabetizadoras de Piratuba, SC, acerca da formação em serviço ofertada pelo município no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Com base nisso, o objetivo geral foi analisar as percepções das alfabetizadoras de Piratuba, SC, acerca da formação em serviço ofertada pelo município. A pesquisa teve abordagem qualitativa, ancorada no método hermenêutico-dialético, conforme proposto por Minayo (1992), que permite a interpretação crítica das falas e experiências dos sujeitos. O referencial teórico está fundamentado na abordagem histórico-cultural de Vigotski, especialmente na compreensão do desenvolvimento humano como processo mediado pela linguagem, pela interação social e pela cultura. Participaram do estudo as nove professoras alfabetizadoras que atuaram nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental e que participaram do programa de formação continuada em 2024. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas individualmente, com questões abertas que possibilitaram explorar as experiências formativas das docentes. As entrevistas foram transcritas e analisadas com base em categorias emergentes, articulando os discursos das participantes com o referencial teórico adotado. Os resultados indicam que a formação em serviço oferecida pelo município proporcionou momentos relevantes de troca entre pares, permitindo o compartilhamento de práticas e estratégias pedagógicas, o que contribuiu para a qualificação do planejamento didático. Além disso, destacou-se o papel das avaliações diagnósticas, estimuladas na formação, como instrumentos eficazes para compreender as necessidades específicas dos estudantes e orientar intervenções pedagógicas mais assertivas. Contudo, as participantes também apontaram limitações significativas, especialmente no que se refere à periodicidade, à curta duração dos encontros e à falta de aprofundamento teórico. Relataram que a formação, embora útil, mostrou-se insuficiente para atender à complexidade da prática alfabetizadora. Assim, conclui-se que a formação em serviço gerou impactos positivos pontuais, mas que há necessidade de ações formativas mais contínuas, contextualizadas e alinhadas às demandas concretas das professoras, para que se efetive como um processo realmente transformador.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Prática docente.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line Educational Processes and is linked to the Research Group GEFOPE – Teacher Education and Teaching Practices. The central theme of the investigation is the in-service training of literacy teachers, focusing on the actions implemented by the municipality of Piratuba (SC) within the scope of the Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (National Commitment for Literacy in Childhood), starting in 2024. Continuing education has occupied a prominent place in public educational policies in recent decades, especially in view of the contemporary demands placed on pedagogical practice in the literacy process. The literature in the field has pointed out that the effectiveness of training actions is directly related to the ability to dialogue with the real needs of school daily life and to promote critical reflections on teaching practice. In this context, the research problem that guides the study is: what are the perceptions of literacy teachers in Piratuba/SC regarding the in-service training offered by the municipality under the National Commitment for Literacy in Childhood? Based on this, the general objective is to analyze the perceptions of literacy teachers in Piratuba/SC regarding the in-service training offered by the municipality. The research adopts a qualitative approach, based on the hermeneutic-dialectical method, as proposed by Minayo (1992), which enables critical interpretation of the participants' statements and experiences. The theoretical framework is grounded in Vigotski's historical-cultural approach, especially in the understanding of human development as a process mediated by language, social interaction, and culture. The study involved nine literacy teachers who worked in 1st and 2nd grade classes of elementary school and participated in the continuing education program in 2024. Data collection was carried out through semi-structured individual interviews, with open-ended questions that made it possible to explore the teachers' training experiences. The interviews were transcribed and analyzed based on emerging categories, articulating the participants' discourses with the theoretical framework adopted. The results indicate that the in-service training offered by the municipality provided relevant moments of peer exchange, allowing the sharing of pedagogical practices and strategies, which contributed to the improvement of didactic planning. In addition, the role of diagnostic assessments, encouraged during the training, stood out as effective tools for understanding students' specific needs and guiding more assertive pedagogical interventions. However, participants also pointed out significant limitations, especially regarding periodicity, the short duration of meetings, and the lack of theoretical depth. They reported that the training, although useful, proved to be insufficient to address the complexity of literacy teaching practice. Thus, it is concluded that the in-service training generated positive but punctual impacts, and that more continuous, contextualized training actions aligned with the concrete demands of the teachers are needed for it to become a truly transformative process.

Keywords: Literacy. Teacher education. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Caminhar de inclusão e exclusão	22
Imagem 2 – Eixos estruturantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	32
Imagem 3 – Estágios da escrita identificados por Luria	45
Gráfico 1 – Especialização das professoras.....	58
Gráfico 2 – Tempo de serviço das participantes.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Produções selecionadas para análise.....	22
Quadro 2 –	Diferenças entre Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço	36
Quadro 3 –	Escolas de ensino fundamental do município de Piratuba	55
Quadro 4 –	Quantidade de alunos por turma.....	56
Quadro 5 –	Notas do IDEB anos iniciais do ensino fundamental de Piratuba.....	56
Quadro 6 –	Caracterização das participantes da pesquisa.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
Cefams –	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Conabe –	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
Fundeb –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC –	Ministério da Educação
Mobral –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCA –	Programa Criança Alfabetizada
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
PNA –	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Profa –	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Unoesc –	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

	O SUJEITO DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM A GÊNESE DO OBJETO	11
1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A ALFABETIZAÇÃO E SEUS CAMINHARES POLÍTICOS E FORMATIVOS SOB O OLHAR DAS PESQUISAS CORRELATAS.....	19
2.1	O CAMINHO E OS ENCONTROS DOS ENUNCIADOS DAS PESQUISAS ..	21
2.2	DIÁLOGO E AS ARTICULAÇÕES DA PESQUISA COM AS PRODUÇÕES ..	28
2.3	O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA EM FOCO	30
3	ALFABETIZAÇÃO EM FOCO NAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO DE QUEM ENSINA A LER E A ESCREVER.....	35
3.1	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	39
3.2	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA	43
3.3	A LINGUAGEM E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA ALFABETIZAÇÃO.....	47
3.4	MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO	51
4	O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PIRATUBA.....	55
4.1	QUEM SÃO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
4.2	AS VOZES QUE ANUNCIAM AS PERSPECTIVAS DOS ALFABETIZADORES.....	59
4.2.1	Percepções sobre a formação continuada em serviço	60
4.2.2	Impactos da formação nas práticas pedagógicas	66
4.2.3	Limites e potencialidades da política formativa no cotidiano docente	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	88
	APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	89

O SUJEITO DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM A GÊNESE DO OBJETO

Desde cedo, tive admiração pelos professores e o desejo de também atuar na educação. Em 2018, ainda no ensino médio, comecei como estagiária em uma creche no município de Erval Velho (SC), experiência que confirmou minha vocação. Ao concluir o ensino médio, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), em Campos Novos, onde meu interesse pela alfabetização se aprofundou.

Durante a graduação, participei da iniciação científica por um ano e meio, o que despertou em mim o interesse pela pesquisa e fortaleceu a ideia de seguir para o mestrado. Com a pandemia, as aulas passaram ao formato remoto, mas mantive o compromisso com a formação. Em 2022, ao mudar-me para Ipira, pedi transferência para a Unoesc Capinzal e atuei em outra área, longe da sala de aula. No ano seguinte, retornei como auxiliar de educação, apoiando alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse contato direto com os desafios da prática me motivou a cursar uma pós-graduação em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia Institucional.

Em 2023, assumi uma turma multisseriada de 1º e 2º anos no interior de Piratuba (SC). A vivência, marcada por desafios e descobertas, foi o impulso para escrever meu memorial ao mestrado, propondo investigar a formação em serviço de professores alfabetizadores, reconhecendo a importância desse processo para qualificar tanto os que iniciam na docência quanto os que buscam atualização constante.

1 INTRODUÇÃO

A formação em serviço¹ de professores alfabetizadoras² tem ganhado centralidade nas discussões educacionais brasileiras, especialmente a partir da primeira década dos anos 2000, momento em que as políticas públicas voltadas à alfabetização passaram a incorporar, de modo mais sistemático, propostas de formação continuada articuladas às demandas pedagógicas emergentes.

Nesse contexto, o presente estudo se insere no esforço de compreender como tais iniciativas formativas são percebidas pelas docentes que atuam diretamente com o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, especialmente em contextos municipais. O foco recai sobre o município de Piratuba, em Santa Catarina, cuja rede de ensino tem buscado se adequar às diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, implementado em 2023, como estratégia nacional de enfrentamento às desigualdades educacionais no ciclo da alfabetização.

A alfabetização, enquanto processo complexo de apropriação da linguagem escrita, exige do professor mais do que domínio técnico de conteúdos: demanda compreensão dos processos de desenvolvimento humano, dos contextos socioculturais das crianças e das mediações necessárias à aprendizagem. A teoria histórico-cultural, especialmente a partir dos pressupostos de Lev Vigotski (1993), fundamenta este estudo por considerar a linguagem e a interação social como elementos centrais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, torna-se relevante compreender como os processos formativos em serviço dialogam com essa perspectiva e em que medida contribuem para a constituição de práticas pedagógicas mais intencionais e reflexivas.

A formação em serviço, neste trabalho, é compreendida como um processo contínuo, situado no contexto da prática docente, que busca articular teoria e prática por meio da reflexão coletiva e da problematização das experiências vividas no cotidiano escolar. Diferentemente das formações episódicas e descontextualizadas, a formação em serviço, conforme proposto por autores, como Galuch e Sforini (2009),

¹ Nesta dissertação consideramos a formação continuada como o processo de escolha do profissional de educação e dar seguimento à sua formação, como exemplo, a escolha pela especialização, mestrado e doutorado. Por isso, usaremos o termo formação continuada em serviço e formação em serviço para destacarmos a compreensão de que este processo é vinculado à atividade profissional, ou seja, são formações que ocorrem no movimento da sua atuação em serviço.

² Usamos no feminino porque na pesquisa são apenas professoras que exercem a atividade de alfabetização.

Gatti e Barreto (2009), Ramos (2011) e Sforni (2013), deve possibilitar aos professores momentos sistemáticos de estudo, diálogo e ressignificação de saberes. Em Piratuba, as ações formativas foram organizadas ao longo de 2024, com continuidade prevista para o ano de 2025, envolvendo todos os professores alfabetizadores da rede municipal, tendo como referência os documentos orientadores da alfabetização nos anos iniciais, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e as diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A escolha do tema se justifica por sua relevância teórica, prática e social. No plano teórico, esta pesquisa contribui para o aprofundamento do debate sobre a formação de alfabetizadores nos anos iniciais, com especial atenção à perspectiva histórico-cultural. A prática docente é impactada diretamente pelas experiências formativas, sendo essencial compreender como essas experiências são percebidas pelas alfabetizadoras e que efeitos produzem em suas ações pedagógicas. Socialmente, a alfabetização na idade certa representa um direito de todas as crianças, e assegurar esse direito implica oferecer formação de qualidade aos professores que atuam nessa etapa. Assim, investigar as percepções das docentes sobre as formações recebidas permite avaliar a eficácia das políticas implementadas e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas formativas.

A **problemática** que orienta esta investigação consiste na seguinte questão: quais são as percepções das alfabetizadoras de Piratuba (SC) acerca da formação em serviço ofertada pelo município no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Trata-se de uma questão que emerge da prática e que visa compreender como as ações formativas são vivenciadas, apropriadas e avaliadas pelas profissionais diretamente envolvidas no processo de ensino da alfabetização nos anos iniciais. Para responder a essa questão, delineia-se como **objetivo geral**: analisar as percepções das alfabetizadoras de Piratuba (SC) acerca da formação em serviço ofertada pelo município. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) Verificar a dinâmica do programa Criança Alfabetizada; b) Analisar, segundo relato das alfabetizadoras, os impactos da formação na prática pedagógica; c) Explicitar as potencialidades e limitações da formação oferecida; d) Elencar as necessidades formativas das alfabetizadoras.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, orientada pelos pressupostos de Minayo (1992), que busca compreender o significado das ações e representações sociais dos sujeitos, a partir da interpretação crítica do discurso e das práticas. Esse

método permite apreender a complexidade das percepções das alfabetizadoras, considerando os contextos históricos, sociais e culturais que as constituem. As categorias centrais mobilizadas para análise dos dados empíricos foram: pertinência dos conteúdos abordados; articulação entre teoria e prática; condições institucionais para formação; e implicações na prática pedagógica.

Os procedimentos metodológicos envolveram um estudo de campo realizado no município de Piratuba, com a participação de nove professoras alfabetizadoras atuantes em 2024, que participaram das formações em serviço organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. A coleta de dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Instituição, conforme Parecer n. 7.550.331. Para tanto, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, compostas por questões abertas, que possibilitaram às participantes discorrerem livremente sobre suas experiências formativas. As falas foram transcritas e analisadas com base no método hermenêutico-dialético (Minayo, 1992), em articulação com os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, que permitiu a identificação e a organização dos dados em categorias empíricas.

As categorias empíricas emergentes da análise dos dados são as seguintes: a) Percepções sobre a formação continuada em serviço; b) Impactos da formação nas práticas pedagógicas; c) Limites e potencialidades da política. Tais categorias possibilitaram uma compreensão mais aprofundada das experiências das professoras, contribuindo para a análise crítica das políticas de formação em serviço implementadas no município.

A **estrutura da dissertação** está organizada em cinco seções. A primeira seção, que corresponde a esta introdução, e também à metodologia da pesquisa, apresenta a contextualização do tema, a justificativa, a delimitação do problema de pesquisa, os objetivos do estudo, a abordagem metodológica adotada e a estrutura geral do trabalho. A segunda seção, intitulada *A alfabetização e seus caminhos políticos e formativos sob o olhar das pesquisas correlatas*, realiza um levantamento e análise de produções acadêmicas que tratam da formação de alfabetizadores, das políticas públicas de alfabetização e das práticas docentes. Essa seção busca situar o estudo no campo das pesquisas já consolidadas, evidenciando lacunas e contribuições.

A terceira seção, *Fundamentação teórica: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores alfabetizadores*, aprofunda o referencial

teórico que sustenta a análise, com destaque para os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento iminente e aprendizagem como processo social, conforme proposto por Vigotski (2016) e aprofundado por autores, como Gontijo, Costa e Oliveira (2019), Oliveira (2016), Rego (1995) e Smolka (2000). Essa fundamentação oferece subsídios para interpretar as percepções das alfabetizadoras a partir de uma perspectiva crítica e histórica da docência.

A quarta seção, *Análise das percepções das alfabetizadoras sobre a formação em serviço em Piratuba (SC)*, apresenta os dados empíricos da pesquisa, organizados nas categorias anteriormente mencionadas. Essa seção articula os dados coletados com a fundamentação teórica, de modo a compreender as contradições, avanços e desafios presentes nas formações ofertadas, considerando a realidade concreta das escolas e das professoras.

Por fim, a seção das Considerações Finais sistematiza os principais achados do estudo, retomando os objetivos e problematizando as contribuições e limitações da pesquisa. Aponta-se, ainda, a importância de se investir em políticas formativas mais democráticas, participativas e alinhadas às reais demandas das professoras alfabetizadoras, respeitando os contextos locais e valorizando os saberes docentes. Com isso, espera-se contribuir para o fortalecimento das práticas de alfabetização e, conseqüentemente, para a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças.

Esta dissertação, ao evidenciar as vozes das alfabetizadoras e suas experiências com a formação em serviço, busca lançar luz sobre aspectos muitas vezes negligenciados nas formulações de políticas públicas. Ao colocar em primeiro plano as percepções das profissionais que atuam diretamente na alfabetização nos anos iniciais, este estudo reafirma a necessidade de se construir políticas formativas que considerem a complexidade do trabalho docente e que promovam a valorização da profissão por meio de ações formativas coerentes, contínuas e contextualmente situadas, como evidenciadas nas vozes de quem alfabetiza em Piratuba (SC).

Diante dessas evidências, traçamos o caminhar metodológico da pesquisa. Compreendemos que a pesquisa em educação envolve múltiplas possibilidades de abordagem, dada a complexidade dos fenômenos educativos e a diversidade de contextos em que se realizam. Como afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 6), no campo da investigação educacional, “não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas”, uma vez que o conhecimento é sempre produzido em contextos específicos, sob

determinadas condições teóricas e metodológicas. Nesse sentido, o processo investigativo adquire centralidade, superando a importância exclusiva dos resultados, pois a própria construção do conhecimento é compreendida como dinâmica, relacional e historicamente situada.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, alinhada à concepção de Bogdan e Biklen (1994), segundo a qual a pesquisa qualitativa se caracteriza por cinco elementos fundamentais: (1) utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de coleta; (2) é predominantemente descritiva; (3) valoriza o processo mais do que os produtos; (4) realiza a análise dos dados de forma indutiva; e (5) atribui importância ao significado que os participantes conferem aos fenômenos investigados. Dessa forma, busca-se compreender as experiências vividas e os sentidos atribuídos por sujeitos inseridos em contextos reais de atuação.

A investigação foi desenvolvida no município de Piratuba, localizado na região Meio-Oeste de Santa Catarina. Os sujeitos da pesquisa foram nove professoras alfabetizadoras em exercício nos 1º e 2º anos do ensino fundamental das escolas da rede municipal, no ano de 2024. Essas docentes participaram da formação continuada em serviço promovida no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Os critérios de inclusão consideram: (a) estar atuando em sala de aula no referido ano; (b) lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ou 2º ano); e (c) consentir voluntariamente com a participação na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, por se tratar de uma técnica que permite flexibilidade na abordagem dos temas e aprofundamento das percepções das participantes. O roteiro das entrevistas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, abrangendo questões relacionadas às percepções sobre a formação continuada, os desafios da alfabetização e o suporte institucional oferecido pela rede municipal. As entrevistas foram realizadas em formato presencial, sendo previamente agendadas e gravadas com o consentimento das envolvidas. Em seguida, foram transcritas pela pesquisadora.

A análise dos dados foi conduzida com base nos pressupostos hermenêutico-dialéticos, conforme proposto por Minayo (1992). Tal abordagem considera a fala dos sujeitos como expressão de um contexto histórico e social mais amplo. Segundo a autora, “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser

compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”. O método prevê dois níveis de interpretação: o primeiro, relacionado às determinações fundamentais do contexto sócio-histórico, identificadas na fase exploratória; e o segundo, à análise das falas propriamente ditas, emergentes da investigação empírica. Nesse sentido, o processo interpretativo constitui-se como movimento contínuo entre compreensão e explicação, em uma lógica dialética que parte dos significados atribuídos pelas participantes e os articula ao referencial teórico.

A operacionalização desse método seguiu três etapas analíticas, conforme orienta Minayo (1992): a) ordenação dos dados: compreende a transcrição integral das entrevistas, releitura sistemática do material e organização dos relatos em um *corpus* coerente; b) classificação dos dados: a partir da leitura exaustiva e repetida, procede-se à identificação do que surge de relevante e à construção de categorias analíticas específicas emergentes, orientadas pelos objetivos da pesquisa; c) análise final: etapa em que se estabelecem articulações entre os dados empíricos e o referencial teórico, visando interpretar os resultados à luz da perspectiva histórico-cultural e responder às questões de pesquisa.

A fundamentação teórica da pesquisa está ancorada na teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski (2007), que reconhece a importância das interações sociais, da mediação simbólica e do contexto sociocultural no processo de desenvolvimento humano. Nessa abordagem, a aprendizagem é compreendida como condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, nesse sentido, o ensino da alfabetização deve ser analisado como prática social mediada, vinculada às condições concretas de produção e uso da linguagem escrita.

Dessa forma, busca-se compreender como a formação continuada em serviço, promovida no âmbito da política pública federal, tem influenciado as práticas das alfabetizadoras no contexto municipal, especialmente em relação à incorporação dos princípios da perspectiva histórico-cultural em suas ações pedagógicas cotidianas.

A pesquisa respeita integralmente os princípios éticos que regem a produção científica com seres humanos, tendo seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição, sob o Parecer n. 7.550.331. Todas as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e seus direitos, incluindo o sigilo das informações, a possibilidade de anonimato e a liberdade para desistência a qualquer momento, sem prejuízo. Tal compromisso ético assegura

a integridade da pesquisa e sua contribuição social, respeitando a dignidade das participantes e o rigor metodológico necessário à produção científica em educação.

2 A ALFABETIZAÇÃO E SEUS CAMINHARES POLÍTICOS E FORMATIVOS SOB O OLHAR DAS PESQUISAS CORRELATAS

Esta seção tem como objetivo contextualizar os debates acadêmicos acerca da formação continuada em serviço para alfabetizadores, no período de 2019 a 2024. Nesse intervalo, intensificaram-se as discussões quanto à importância de políticas públicas e programas formativos que atendessem às reais demandas dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante dos desafios impostos por mudanças nas diretrizes curriculares, pelos impactos da pandemia da Covid-19 na educação e pela crescente exigência de práticas pedagógicas baseadas em evidências, a formação continuada passou a ocupar um lugar central nas investigações educacionais. Assim, esta seção apresenta um panorama das principais produções científicas evidenciando suas características, limitações e perspectivas.

A história da alfabetização no Brasil é marcada por profundas transformações, influenciadas por contextos socioeconômicos, políticos e culturais ao longo dos séculos. Conforme aponta Silva (2019, p. 51), “até a década de 1990, os estudos acerca da história da alfabetização no Brasil foram praticamente inexistentes”. Dessa forma, é importante analisar a história da educação em seus aspectos gerais para compreender a evolução da alfabetização no país e seus desdobramentos.

Inicialmente, no período colonial, a educação foi considerada uma prática inexistente para a maioria da população, pois era oferecida apenas aos filhos da elite e promovida pela Igreja Católica, principalmente pelos jesuítas. Esses religiosos fundaram escolas e missões e ensinavam, além da religião, práticas de leitura e escrita e as primeiras noções matemáticas. Nesse período, menos de 0,1% da população estava matriculada nas escolas. No entanto, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a educação ficou estagnada por um período.

Ainda, posterior com a Independência do Brasil, em 1822, surgiram alguns esforços para organizar o sistema educacional (Silva, 2019). A partir da Constituição de 1824, foi estabelecida a obrigatoriedade de instrução pública gratuita para a população. Mesmo com esses esforços, a execução era difícil e as poucas escolas existentes eram concentradas nas áreas urbanas. Portanto, a população rural permanecia majoritariamente analfabeta em razão do difícil acesso à educação. Além disso, as escolas eram segregadas, excluindo principalmente mulheres e negros.

Com a Proclamação da República, em 1889, surgiram movimentos educacionais que defendiam a implementação de métodos pedagógicos modernos e uma educação mais inclusiva. Silva (2019, p. 51) refere que, nesse período, “a educação ganha destaque e a escola se consolida como um lugar necessariamente institucionalizado, que tem o propósito de preparar as novas gerações”. No entanto, o analfabetismo era um grande obstáculo, com altas taxas em todo o país. As reformas educacionais eram fragmentadas e, frequentemente, limitadas por interesses regionais e pela falta de recursos.

O ano de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, marcou um período de centralização e reforma educacional. Silva (2019) destaca que, nesse momento, “a educação, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional”. Durante esse período, a educação tornou-se uma área estratégica, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e a implementação de políticas para expandir a alfabetização.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve a expansão das escolas públicas e um aumento no número de alfabetizados, embora ainda existissem muitas desigualdades regionais. Durante a ditadura militar (1964-1985), foram implementados programas de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que visava oportunizar aos brasileiros a aprendizagem de leitura, escrita e cálculos básicos, com uma abordagem mais tecnicista. No entanto, as metas desse programa não foram plenamente alcançadas.

A Constituição de 1988 reafirmou a educação como um direito de todos e um dever do Estado, garantindo a destinação de recursos para a educação. Programas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996) e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) foram implementados para prestar apoio financeiro às escolas (Ferreira, 2023). Face a este movimento político e histórico que transitou na alfabetização, caminhamos agora para compreender como as pesquisas correlatas dialogam acerca da alfabetização e seus desdobramentos no Brasil.

2.1 O CAMINHO E OS ENCONTROS DOS ENUNCIADOS DAS PESQUISAS

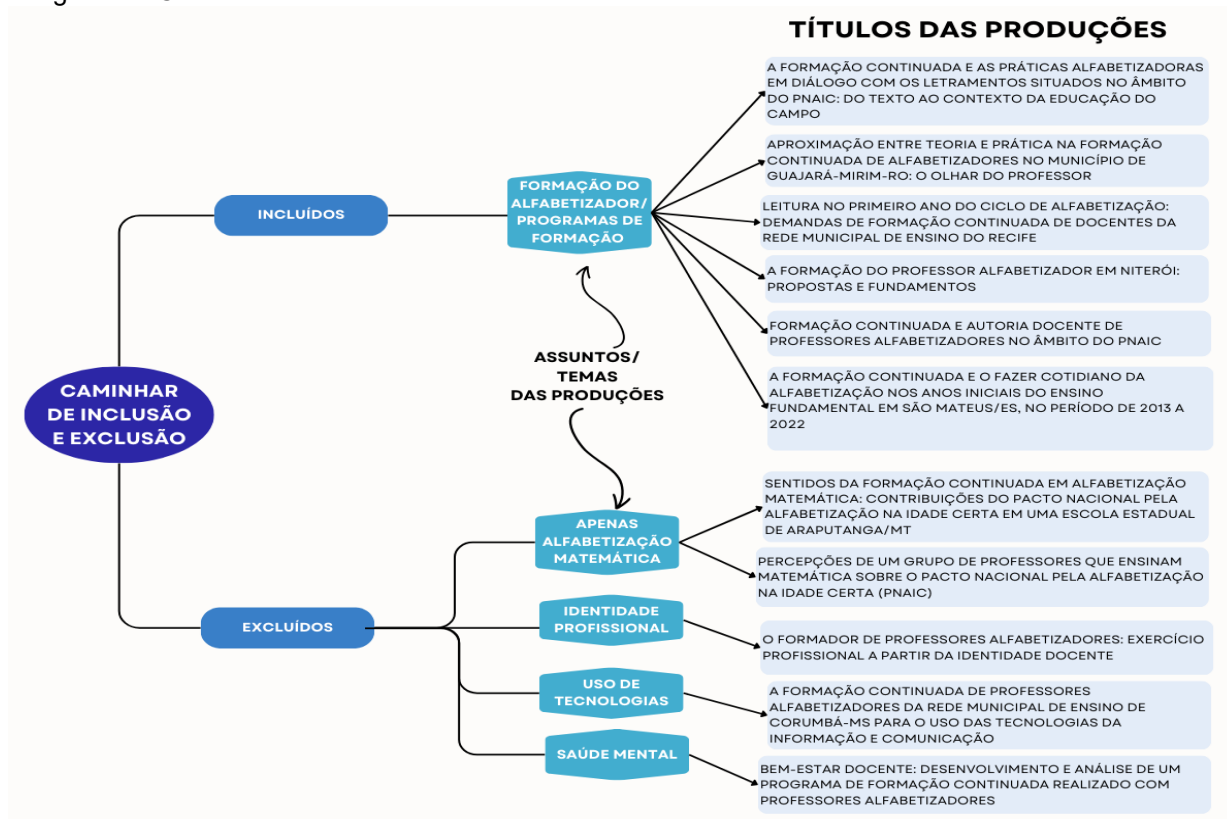
Realizamos o levantamento de pesquisas correlatas com o objetivo de localizar produções acadêmicas que tratassem da história da formação do professor alfabetizador, assim como da alfabetização em seus aspectos políticos e formativos. Adotamos como recorte temporal o ano de 2019 a 2024, marco da instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil. Executamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os seguintes operadores booleanos e palavras-chave: “Formação continuada de alfabetizadores” *and* “Formação em serviço de professores alfabetizadores” *or* “Programas de formação continuada para alfabetizadores” *or* “Políticas públicas de formação de alfabetizadores” *or* “Formação para alfabetização”.

Inicialmente, identificamos 41 trabalhos³. Após a aplicação do filtro temporal, a partir do ano de 2019, o número de produções foi reduzido para 14. Destas, três não apresentavam autorização para divulgação, restando, portanto, 11 trabalhos disponíveis para análise. Realizou-se, então, a leitura dos resumos e a definição dos critérios de inclusão e exclusão. Foram excluídas cinco produções que não mantinham relação direta com o foco desta dissertação, sendo elas: *Sentidos da formação continuada em alfabetização matemática: Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em uma escola estadual de Araputanga/MT*, por abordar exclusivamente a alfabetização matemática; *Percepções de um grupo de professores que ensinam matemática sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, também excluído pelo foco específico no ensino de matemática; *O formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente*, por tratar da temática da identidade profissional; *A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá/MS para o uso de tecnologias da informação e comunicação*, por privilegiar o uso de tecnologias; e *Bem-estar docente: Desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores*, por centrar-se na saúde mental dos docentes. Assim, foram incluídas apenas as produções que abordavam diretamente a alfabetização, a formação de professores alfabetizadores e as políticas públicas

³ As telas que ilustram o percurso da pesquisa estão disponíveis para consulta no seguinte *link*: <https://encurtador.com.br/Jk2ut>

relacionadas à área. O percurso de seleção e exclusão das produções encontra-se representado na Imagem 1.

Imagem 1 – Caminhar de inclusão e exclusão



Fonte: dados sistematizados pela autora.

A Imagem 1 apresenta a sistematização do processo de seleção das produções analisadas, distinguindo aquelas incluídas das excluídas com base nos critérios previamente estabelecidos. Já o Quadro 1 organiza as produções selecionadas para a análise, conforme sua pertinência aos objetivos específicos delineados nesta seção.

Quadro 1 – Produções selecionadas para análise

N	Autor	Título	Tipo e ano	Instituição
1	Alexsandra Felix de Lima Sousa	Leitura no primeiro ano do ciclo de alfabetização: demandas de formação continuada de docentes da rede municipal de ensino do Recife	Dissertação 2019	Universidade de Pernambuco
2	Flávia Soares Diniz Pinto	A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos	Dissertação 2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
3	Francisca Maria da Cunha de Sousa	Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC	Tese 2020	Universidade Federal do Piauí
4	Plenda de Jesus Faustino	A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do ensino	Dissertação 2023	Universidade Federal do Espírito Santo

		fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022		
5	Rosely Furtado Roca	Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor	Dissertação 2019	Fundação Universidade Federal de Rondônia
6	Sidmar da Silva Oliveira	A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo	Dissertação 2019	Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Fonte: dados sistematizados pela autora.

A formação continuada de professores alfabetizadores constitui um eixo central nos debates educacionais contemporâneos, em razão de seu impacto direto na qualidade do ensino e na efetividade das práticas pedagógicas voltadas ao ciclo da alfabetização. Reconhecendo a relevância dessa temática, este estudo incluiu, em seu percurso investigativo, um levantamento de produções acadêmicas que possibilitaram reflexões consistentes sobre os programas formativos direcionados a docentes dos anos iniciais, com ênfase nos efeitos, desafios e contribuições dessas formações para a prática educativa. A partir da definição de critérios de seleção, foram escolhidos seis trabalhos, entre dissertações e teses, que apresentavam afinidade teórica com este estudo.

A análise desses documentos foi conduzida por meio de uma leitura atenta de cada trabalho, com o intuito de compreender os principais objetivos, as fundamentações teóricas, os caminhos metodológicos e os resultados alcançados. Em seguida, procedeu-se à sistematização dos dados extraídos, relacionando-se os tópicos mais relevantes de cada pesquisa, como a concepção de formação continuada adotada, os desafios enfrentados na implementação das políticas analisadas, os efeitos sobre as práticas docentes e os contextos educacionais investigados. Além disso, foi elaborado um resumo sintético do percurso metodológico de cada estudo, destacando aspectos, como o delineamento da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e as estratégias analíticas adotadas. Essa etapa permitiu identificar convergências, lacunas e contribuições significativas no campo da formação docente de alfabetizadores, oferecendo subsídios importantes para a discussão dos resultados desta dissertação.

Entre os trabalhos analisados, destacamos as investigações de Faustino (2023), Oliveira (2019) e Sousa (2020), centradas na análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sob diferentes enfoques. Esses estudos forneceram importantes subsídios a respeito dos desdobramentos do programa na

prática docente. A pesquisa de Pinto (2022), por sua vez, abordou um escopo mais amplo de programas de formação continuada, ao passo que Roca (2019) examinou as percepções das alfabetizadoras em relação às formações promovidas por gestões municipais. Já Sousa (2019) analisou as demandas específicas por formação continuada no campo do ensino da leitura.

Com base nessas produções, realizamos uma discussão interpretativa sobre os principais elementos investigativos de cada pesquisa, enfatizando suas contribuições para a compreensão das políticas públicas de formação docente e seus efeitos no contexto da alfabetização. A pesquisa de Pinto (2022), intitulada *A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos*, analisou os processos formativos implementados na rede municipal de Niterói. Para tanto, a autora aplicou questionários às professoras alfabetizadoras e realizou análise documental dos Planos Municipais de Educação de 2008 a 2016.

O estudo delineou um panorama histórico das formações continuadas no Brasil, evidenciando as transformações sociais e institucionais que reconfiguraram o campo da formação docente. Pinto (2022) argumentou que a formação continuada do alfabetizador é fundamental para a superação de resultados insatisfatórios, sem, contudo, ser considerada uma solução isolada ou imediata. Segundo a autora, esse tipo de formação deve ser compreendido como oportunidade para a ressignificação da prática pedagógica, de modo a favorecer ações alinhadas à construção de uma educação de qualidade.

No referencial teórico, Pinto (2022) abordou programas, como o Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento (2005) e o próprio PNAIC (2012), discutindo suas bases conceituais e operacionais. Metodologicamente, a autora adotou a abordagem qualitativa proposta por Minayo (2002), conjugada à análise documental segundo Gil (2008). A pesquisa evidenciou forte interferência da gestão municipal na organização das formações e apontou que a oferta desses programas depende significativamente da disposição política dos gestores locais. Ressaltou-se, ainda, a busca por parcerias externas e o uso de incentivos financeiros como estratégias para ampliar a adesão docente às ações formativas. Entre os desafios apontados pelas participantes, destacou-se a sobrecarga de carga horária como fator limitador.

Na mesma direção investigativa, analisamos o estudo de Plenda de Jesus Faustino (2023), intitulado *A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização*

nos anos iniciais do ensino fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022. A autora teve como objetivo compreender as formações oferecidas pela rede municipal, suas repercussões no cotidiano docente e as percepções das alfabetizadoras quanto ao acompanhamento pedagógico institucional nesse período.

Faustino discutiu o panorama histórico da formação de professores no Brasil e no município investigado, destacando o papel do PNAIC, bem como os efeitos da pandemia da Covid-19 e as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na introdução da educação digital. O estudo, de natureza qualitativa, foi conduzido com 10 professoras alfabetizadoras por meio de questionários e entrevistas – individuais e coletivos – que contemplaram relatos de trajetória pessoal e profissional. De acordo com a autora, o momento da entrevista configurou-se como um espaço inédito e potente para escuta e elaboração das experiências docentes, revelando dimensões subjetivas frequentemente invisibilizadas nos processos formativos tradicionais.

A escuta atenta das alfabetizadoras, realizada por Faustino (2023), revelou que o ato de falar de si e de suas experiências ainda é pouco estimulado nas relações interpessoais, sobretudo no contexto educacional. Tal ausência pode estar relacionada a fatores culturais que, por vezes, silenciam a dimensão subjetiva do trabalho docente. Como observa a autora:

Falar de si é um exercício que não é muito fomentado nas relações interpessoais, seja devido a questões culturais ou não. Para os professores a entrevista foi algo diferente em sua rotina, a maioria nunca havia passado por essa experiência. O medo de errar, falar algo ou não saber expressar, de início os inquietava (Faustino, 2023, p. 100).

A partir desse movimento de escuta, delinearam-se resultados significativos. As formações foram consideradas, em sua maioria, positivas no que se refere ao aprimoramento da prática cotidiana das docentes. No entanto, evidenciou-se que ainda persistem dificuldades relacionadas à consolidação de saberes essenciais por parte de alguns estudantes, mesmo após o ciclo de alfabetização. As participantes destacaram a importância da ampliação das formações continuadas, especialmente aquelas voltadas a temáticas, como a educação inclusiva, apontada como demanda recorrente e pouco contemplada nas ofertas formativas.

Na mesma direção, Oliveira (2019), ao investigar o impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática de alfabetizadoras da zona rural

de Monte Santo, na Bahia, evidenciou contradições entre os objetivos propostos pelas políticas de formação continuada e a realidade concreta das escolas. O autor destacou a persistência de formatos tradicionais nas ações formativas, conforme aponta:

As ações de formação continuada adotadas no Brasil retratam uma concepção clássica, com oferta de palestras, seminários e cursos pontuais com baixo custo para os gestores públicos, e descontextualizados do contexto de atuação dos professores (Oliveira, 2019, p. 64).

Por meio de abordagem qualitativa e da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016), o estudo indicou que, embora as formações tenham contribuído para a atualização teórico-prática das alfabetizadoras e promovido trocas significativas de experiências, ainda se fazem necessários avanços em relação à promoção da criticidade e da reflexão docente. O autor defende que as políticas de formação precisam articular-se com os saberes docentes – disciplinares, curriculares e experienciais –, a fim de responder, de maneira contextualizada, às reais necessidades da prática pedagógica. Nesse sentido, argumenta: “A formação continuada deve promover uma articulação entre os saberes dos professores e suas necessidades formativas oriundas da realidade em que atuam” (Oliveira, 2019, p. 66).

Com foco mais específico no ensino da leitura, Sousa (2019) investigou as demandas de formação continuada de professoras alfabetizadoras da rede municipal do Recife. A pesquisa, fundamentada na abordagem hermenêutico-dialética, baseou-se em entrevistas semiestruturadas com quatro docentes de distintas regionais do município. O estudo evidenciou a adoção de práticas fundamentadas na perspectiva sociointeracionista da linguagem e uma valorização das formações que dialogam diretamente com o cotidiano escolar.

Contudo, as professoras relataram que os encontros formativos, em muitos casos, priorizavam o conteúdo teórico, negligenciando sua aplicabilidade prática. Diante disso, Sousa (2019) destacou a importância de propostas que contemplem a escuta docente e que promovam o protagonismo dos educadores. Conforme aponta:

a) formações que não infantilizem os(as) professores(as); b) oficinas; c) compartilhamento de experiências entre os pares; d) metodologias que oportunizem o protagonismo docente; e) formações que subsidiem a prática; f) estudos/reflexões sobre o cotidiano da sala de aula (Sousa, 2019, p. 74).

A autora propôs, como resposta às demandas identificadas, uma estratégia formativa estruturada em 15 horas-aula voltada ao ensino da leitura no primeiro ano do ensino fundamental, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Na pesquisa de Roca (2019), intitulada *Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO*, o objetivo foi compreender como os professores avaliavam os cursos de formação continuada promovidos pela rede municipal. Por meio de estudo bibliográfico e de campo com seis alfabetizadoras de escolas com diferentes desempenhos no IDEB, Roca constatou que os cursos analisados buscavam, em sua proposta metodológica, estabelecer uma aproximação entre teoria e prática. Conforme destaca a autora:

Os resultados encontrados revelam, a partir do olhar do professor, que os cursos de formação continuada oferecidos trazem, em sua proposta metodológica, a aproximação entre a teoria e a prática, mesmo que tal fato não se concretize em sala de aula. Este estudo concluiu que é possível aproximar a teoria da prática a partir dos cursos de formação continuada por meio de estratégias apontadas pelos próprios sujeitos da pesquisa (Roca, 2019, p. 145).

Entretanto, a autora alerta para a descontinuidade dos programas formativos, fator que compromete a consolidação dos avanços pedagógicos e torna o processo de formação fragmentado e, em muitos casos, ineficaz. Por fim, a pesquisa de Sousa (2020) aprofundou a análise da formação continuada no âmbito do PNAIC e seu papel na constituição da autoria docente. Com base na Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2021; Mainardes, 2006) e na Etnometodologia de Coulon (1995), Sousa (2020) examinou como a formação oferecida entre 2013 e 2017 contribuiu (ou não) para o fortalecimento da autonomia pedagógica e reflexiva das alfabetizadoras.

A autora argumenta: “A formação continuada dos alfabetizadores deve oferecer subsídios teórico-metodológicos e, assim, possibilitar uma prática docente em que o professor seja autor de seu trabalho, fundamentada em conhecimentos específicos sobre alfabetização e letramento” (Sousa, 2020, p. 22).

A autoria docente, conforme a autora, depende da articulação entre os saberes adquiridos na formação (inicial e continuada) e os saberes da experiência, o que pressupõe reflexão crítica e tomada de decisões fundamentadas: “A autoria docente é construída em articulação com os saberes da formação (inicial e continuada), considerando tanto os saberes curriculares quanto os saberes da experiência” (Sousa,

2020, p. 22). As interlocutoras da pesquisa demonstraram apropriação dos fundamentos teóricos da alfabetização, mas reconheceram lacunas deixadas pela formação inicial, as quais exigiram investimento contínuo em autoformação. Como destaca Sousa (2020), tais lacunas demandaram que as professoras “precisaram estudar mais, buscar e assumir um compromisso com sua formação”, o que reforça a relevância de políticas formativas consistentes.

Além disso, os resultados evidenciaram que a formação continuada somente alcança seu potencial transformador quando há intencionalidade pedagógica, acompanhamento institucional e condições adequadas de trabalho. A ausência de tais elementos compromete a efetividade da formação. Mesmo reconhecendo avanços, a autora conclui que: “A teoria é o ponto de partida e só adquire ‘vida’ e substanciação quando o docente a transforma em ação” (Sousa, 2020).

As análises aqui sistematizadas revelam que a formação continuada se configura como elemento estruturante na qualificação do trabalho docente no campo da alfabetização. Contudo, para que ela alcance seus objetivos, deve estar ancorada em políticas públicas sustentadas, articuladas à realidade escolar, capazes de valorizar os saberes docentes e promover a integração entre teoria e prática. Os estudos analisados fundamentam a presente dissertação, ao evidenciar caminhos e contradições que desafiam a consolidação de práticas formativas significativas, contínuas e contextualizadas.

2.2 DIÁLOGO E AS ARTICULAÇÕES DA PESQUISA COM AS PRODUÇÕES

A análise das produções acadêmicas que tratam da formação continuada de professores alfabetizadores permitiu identificar três grandes categorias por meio da interpretação, sendo: (1) Formação continuada de alfabetizadores: o olhar de quem alfabetiza; (2) Movimento dos programas de formação continuada de alfabetizadores; e (3) Novos rumos e velhos caminhos na alfabetização. Essas categorias, embora distintas, são interdependentes e se articulam no sentido de compor um panorama complexo sobre os sentidos, as práticas e as políticas de formação docente na área da alfabetização.

Na primeira categoria, as pesquisas evidenciam a percepção das professoras alfabetizadoras sobre as formações que participaram, o que permite compreender como os sujeitos formados se posicionam diante das propostas institucionais. Tais

estudos demonstram que, para as professoras, os programas de formação tornam-se significativos quando articulam teoria e prática, consideram a experiência docente e valorizam a escuta ativa e o diálogo. Estudos, como os de Faustino (2023), Oliveira (2019), Roca (2019), Sousa (2019) e Sousa (2020) reforçam a necessidade de que a formação continuada seja situada, contextualizada e sensível à realidade das escolas e das infâncias.

As percepções relatadas revelam avanços, como a melhoria nas práticas de sala de aula e o fortalecimento da identidade docente, mas também apontam limites, entre eles a carga horária excessiva, a descontinuidade dos programas, o foco excessivo em teoria sem aplicação prática e a distância entre o planejamento institucional e os desafios reais vivenciados pelos professores. Esses aspectos reforçam a importância de que os processos formativos sejam compreendidos como espaços de escuta, partilha, reflexão e ressignificação das práticas docentes.

Na segunda categoria, foram analisadas pesquisas que se debruçam sobre os programas oficiais de formação continuada, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Criança Alfabetizada (PCA). Os trabalhos de Pinto (2022), Sousa (2020) e Oliveira (2019) permitem observar as diretrizes, os fundamentos e os impactos desses programas nos contextos municipais.

Esses estudos indicam que, apesar das intenções de valorizar a formação docente, muitas iniciativas ainda reproduzem modelos verticalizados, com pouca abertura para a escuta dos professores. Aponta-se, por exemplo, que os programas têm como foco a elevação dos índices de desempenho das avaliações externas e a uniformização de conteúdos e práticas, muitas vezes ignorando a diversidade dos sujeitos e territórios. Sousa (2020), por exemplo, afirma que a maioria dos programas concebe o professor como mero executor de propostas prontas, o que empobrece o potencial formativo.

Por outro lado, também há experiências positivas relatadas, como as trocas entre pares, a construção coletiva de saberes e a emergência de uma autoria docente em contextos em que a formação respeita os tempos, os saberes e as necessidades dos sujeitos. Portanto, as pesquisas mostram a importância de pensar a formação como espaço de fortalecimento das identidades docentes e de acolhimento das dificuldades que permeiam o cotidiano escolar, sobretudo nas etapas iniciais da alfabetização.

Na terceira categoria, os trabalhos analisaram os rumos das políticas de alfabetização a partir de 2019, com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, mais recentemente, com a criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2023. Esses documentos orientam as ações do Ministério da Educação e influenciam diretamente os processos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores nos estados e municípios.

A PNA foi fortemente criticada por sua adesão às ciências cognitivas e neurociências, com foco nas habilidades fonológicas e em resultados de aprendizagem padronizados, desconsiderando as contribuições teóricas das abordagens histórico-culturais, discursivas e sociológicas. A pesquisa de Pinto (2022), no entanto, propõe uma leitura mais ponderada da Política Nacional de Alfabetização, reconhecendo que, ao enfatizar a alfabetização baseada em evidências científicas, a política não busca impor um único método, mas orientar as práticas pedagógicas com base em achados consistentes da ciência. Segundo a autora, a valorização das evidências científicas, sobretudo as produzidas pelas ciências cognitivas da leitura, pode contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas públicas de alfabetização, desde que consideradas em diálogo com os contextos escolares e com a complexidade do trabalho docente.

Diante do cenário de tensões entre diferentes concepções teóricas e práticas de alfabetização, observa-se um movimento relevante de reorientação nas políticas públicas com a instituição do **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Embora as críticas à PNA revelem a predominância de abordagens centradas em resultados mensuráveis e em pressupostos cognitivistas, a nova política instaurada em 2023 sinaliza uma tentativa de reconstrução do papel da União na coordenação das ações intergovernamentais, assim, torna-se relevante apresentar os principais elementos que compõem o programa.

2.3 O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA EM FOCO

Ao mesmo tempo que a literatura evidencia a importância de se compreender a formação em serviço como prática situada, histórica e culturalmente mediada, verifica-se que a forma como o Compromisso será apropriado e efetivado nos contextos municipais ainda se apresenta como uma questão em aberto. A formação docente, nesse sentido, não pode ser pensada como um processo técnico ou linear,

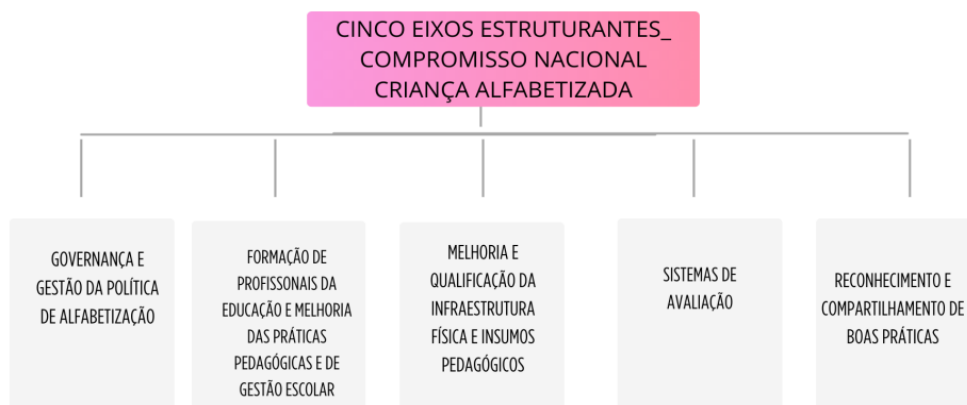
desvinculado das condições concretas em que os professores atuam. Ela se constitui na interação entre sujeitos, saberes, tempos e espaços, envolvendo relações sociais, experiências acumuladas e os sentidos que os educadores atribuem ao seu fazer pedagógico.

Considerando isso, torna-se fundamental examinar os fundamentos, diretrizes e potencialidades desta política nacional, reconhecendo que sua efetivação dependerá da articulação entre políticas públicas, contextos locais e processos formativos que respeitem a singularidade dos territórios e valorizem o protagonismo docente na construção de práticas significativas de alfabetização.

Por meio do decreto promulgado em 12 de junho de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O objetivo é fortalecer o regime de colaboração entre Estado, Distrito Federal, Municípios e União. O intuito é a formulação e implementação de estratégias para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental, além da revisão de habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita que não tenham sido alcançadas do terceiro ao quinto ano.

Segundo o documento do Ministério da Educação, a compreensão de cada município, estado e o distrito facilitam a implementação de estratégias, pois o conhecimento acerca das características locais, das diversidades e desigualdades é um fator importante para que as políticas públicas para a alfabetização tenham sucesso. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada possui cinco eixos estruturantes que podem ser observados na Imagem 2.

Imagem 2 – Eixos estruturantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



Fonte: Ministério de Educação e Cultura – MEC (Brasil, 2023).

Quando o documento trata de profissionais da educação está se referindo aos professores, gestores e também técnicos que atuam na área da educação, especialmente na alfabetização e que fazem parte do Compromisso. O referido documento apresenta também cinco seções que tratam da formação continuada de professores no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

O primeiro eixo diz respeito à gestão e governança e define as incumbências de cada esfera, ou seja, Ministério da Educação, Estado e Município. Dentre elas podemos destacar a oferta de bolsa para os articuladores de cada esfera, elaboração de Política de Alfabetização para o Território estadual (articulação entre estado e municípios), acompanhamento da implementação da política da alfabetização pelo estado e município, cada qual na sua esfera, entre outras.

O eixo sobre formação trata, entre outros, da responsabilidade do MEC em disponibilizar plataformas virtuais interativas, de o estado “elaborar a Política Territorial de Formação, contemplando seus profissionais e os profissionais das redes municipais” (Brasil, 2023, p. 12). Já o município fica responsável por elaborar sua Política Municipal de formação.

A respeito da infraestrutura física e pedagógica, o que cabe ao MEC é o processo de “Elaborar as diretrizes e realizar o processo de avaliação e credenciamento de materiais de apoio elegíveis no Compromisso” (Brasil, 2023, p. 12), também é responsável pela disponibilização financeira para aquisição de materiais e espaços de incentivo a práticas de leitura. O estado deve garantir a

distribuição adequada dos materiais nos municípios e o município pode aderir à seleção dos materiais feitos pelo estado ou escolher os materiais para sua rede, garantindo que cheguem a todas as escolas.

No que diz respeito ao sistema de avaliação, o MEC deve executar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) alfabetização, construir parâmetros de avaliação nacional e estadual, oferecer avaliações diagnósticas, entre outros. Já os estados devem alinhar as propostas de avaliação estadual de acordo com os parâmetros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), promover avaliação anual de alfabetização, entre outros. O município fica responsável por aderir ao sistema de avaliação do estado ou estabelecer sua própria política de avaliação formativa. Referente ao reconhecimento e compartilhamento de boas práticas, destaca-se que tanto o MEC quanto os estados e municípios devem reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas que garantam o direito à alfabetização. Ao MEC cabe elaborar essas diretrizes para identificação das práticas.

Nesse sentido, com fundamento nas pesquisas dialogadas até aqui e analisando os aspectos do programa, apontamos que a organização pedagógica e metodológica no campo da alfabetização requer uma clara delimitação do que se almeja nessa fase de desenvolvimento e aprendizagem humana. A partir disso, as pesquisas destacam aspectos, como a formação de professores, a provisão de infraestrutura pedagógica, a implementação de sistemas de avaliação e o reconhecimento de boas práticas.

Contudo, essas produções dialogam de forma tímida sobre a formação em serviço do alfabetizador no sentido de compreender a alfabetização como um processo de humanização da criança por meio da linguagem. Ademais, outra lacuna existente é a fragilidade de as produções dialogarem sobre formação em serviço que é organizada nacionalmente e materializada pelos municípios, no caso o Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada. Dessa forma, esta pesquisa se insere no campo acadêmico e científico com a objetividade de suprir essas lacunas.

Diante desse panorama, esta pesquisa propõe-se a contribuir com a compreensão desse campo, ao analisar as percepções das alfabetizadoras do município de Piratuba (SC) acerca da formação em serviço que foi ofertada, investigando em que medida tais formações dialogam com suas necessidades

formativas, com os desafios concretos da prática pedagógica e com os pressupostos teóricos da alfabetização como processo de humanização.

Com isso, avançamos para a próxima seção, em que será desenvolvida a fundamentação teórica da pesquisa, a partir da teoria histórico-cultural, com destaque para as contribuições de Lev Vigotski e sua relação com o desenvolvimento humano, a linguagem e a mediação pedagógica no processo de formação de professores alfabetizadores.

3 ALFABETIZAÇÃO EM FOCO NAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO DE QUEM ENSINA A LER E A ESCREVER

A presente seção tem como objetivo evidenciar as contribuições da teoria histórico-cultural no âmbito da alfabetização e da formação de alfabetizadores. Partindo dos pressupostos teóricos de Vigotski e de seus interlocutores, esta seção busca compreender como os processos de desenvolvimento humano, mediados pela linguagem, podem orientar as práticas pedagógicas. A teoria histórico-cultural oferece importantes fundamentos para pensar a formação docente como um espaço de construção coletiva de saberes, em que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito ativo na mediação entre os conhecimentos científicos e as experiências vividas pelos alunos.

A formação em serviço dos professores alfabetizadores configura-se como uma modalidade fundamental e diferenciada da formação continuada tradicional, caracterizando-se por ocorrer no próprio ambiente escolar, articulada diretamente com a prática pedagógica cotidiana. Essa especificidade da formação em serviço permite que o processo formativo responda de forma imediata e contextualizada aos desafios emergentes do cenário educacional, promovendo reflexões críticas e coletivas sobre as experiências vivenciadas pelos educadores no exercício de suas funções.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n. 9.394/1996, estabelece, em seu artigo n. 62, a necessidade de uma formação docente sólida que combine conhecimentos teóricos e práticos, com ênfase na capacitação em serviço, conforme dispõe: “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 1996, Art. 62).

Tal disposição legal evidencia a compreensão da formação continuada como um processo dinâmico e permanente, essencial para o aprimoramento profissional. Além disso, o §1º do mesmo artigo determina a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para promover a formação inicial e continuada dos professores, enquanto o artigo 62-A ressalta que a formação pode ocorrer no local de trabalho, ampliando as possibilidades de aprendizagem e contextualização.

Contudo, a efetivação da formação em serviço ainda enfrenta desafios consideráveis, especialmente no que concerne à sistematização e ao alinhamento com as necessidades reais dos docentes. Gatti e Barreto (2009) destacam que, diante das insuficiências dos cursos de formação inicial, a formação continuada passou a ser

concebida como um mecanismo compensatório, destinado a suprir lacunas detectadas no exercício profissional, principalmente após as reformas curriculares da década de 1990, que trouxeram desafios não adequadamente equacionados pelos currículos das licenciaturas.

A autora ressalta, contudo, que o modelo de capacitação em cascata, em que grupos sucessivos de professores formam outros, revela-se insuficiente para garantir a qualidade do processo formativo, principalmente pela complexidade inerente à formação daqueles que formarão outros profissionais (Gatti; Barreto, 2009).

Mais recentemente, Gatti e Barreto (2009) registram um movimento de reconceitualização da formação continuada, que deixa de ser vista apenas como recuperação de conteúdos, passando a incorporar o desenvolvimento profissional do docente como um todo, valorizando seu protagonismo, suas representações, atitudes e motivações, assim como o reconhecimento de sua trajetória pregressa.

No contexto da teoria histórico-cultural, a formação em serviço ganha um significado ampliado, pois é entendida como um processo mediado socialmente, situado no contexto histórico e cultural dos professores. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (1998), a mediação por meio da linguagem e dos instrumentos culturais é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a zona de desenvolvimento iminente descreve o espaço em que ocorre a aprendizagem com o apoio de sujeitos mais experientes ou de instrumentos culturais.

Nesse sentido, é importante distinguir as características da formação continuada e da formação continuada em serviço, especialmente no que se refere à sua relação com a prática pedagógica e ao contexto em que se desenvolve. O Quadro 2 sintetiza essas diferenças pontuais acerca das formações.

Quadro 2 – Diferenças entre Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço

Aspecto	Formação Continuada	Formação Continuada em Serviço
Local	Instituições de ensino, eventos, etc.	No ambiente de trabalho
Relação com a prática	Nem sempre direta	Direta e imediata
Foco	Aprofundamento teórico e prático	Solução de problemas cotidianos
Flexibilidade de horários	Mais flexível	Integrada à jornada de trabalho

Fonte: adaptado de Gatti e Barreto (2009).

Portanto, a formação continuada em serviço está diretamente articulada ao cotidiano escolar, permitindo que a aprendizagem docente aconteça no contexto real de atuação, com foco na resolução de problemas concretos enfrentados pelos

professores. Isso reforça a perspectiva histórico-cultural de que o desenvolvimento profissional ocorre por meio da interação entre sujeitos, práticas e instrumentos simbólicos, o que potencializa a transformação da ação pedagógica.

A formação em serviço amplia o repertório pedagógico em interação com colegas, formadores e o ambiente escolar. Vigotski, Luria e Leontiev (2016) reforçam essa perspectiva, ao afirmarem que a atividade humana é inseparável de suas condições sociais, históricas e culturais, o que implica que a formação docente deve considerar a historicidade e a singularidade da experiência profissional, não se limitando a uma mera transferência de conhecimentos técnicos.

Ramos (2015) contribui a partir dessa perspectiva, ao enfatizar que a formação em serviço constitui um espaço de problematização coletiva da prática, em que o professor é convidado a refletir criticamente sobre sua ação pedagógica e a construir sua identidade profissional de maneira ativa e consciente. Para a autora, a continuidade e a contextualização da formação são essenciais para que os educadores possam ressignificar suas práticas e fortalecer sua identidade enquanto profissionais críticos e comprometidos. Nesse sentido, a formação em serviço torna-se um processo coletivo, dialógico e reflexivo, que ultrapassa o simples treinamento técnico e aproxima-se de uma construção contínua de saberes e práticas.

Gatti (2003), por sua vez, reforça a necessidade de compreender a formação continuada em serviço como um processo que transcende a recuperação de conteúdos e o aprimoramento mecânico, integrando dimensões afetivas, culturais e sociais que influenciam a incorporação dos conhecimentos e a transformação da prática pedagógica. A autora destaca que “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais” (Gatti, 2003, p. 192).

Essa compreensão amplia a visão sobre os obstáculos que programas formativos enfrentam para efetivar mudanças no comportamento docente, evidenciando que a formação em serviço deve considerar o contexto relacional e cultural dos professores. Além disso, Gatti (2016, p. 164) ressalta que o sucesso da alfabetização depende da qualidade da formação dos alfabetizadores, que deve estar imersa em dimensões culturais e históricas, e que “educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas”, ressaltando o caráter humanizador e relacional da prática educativa.

Apesar das potencialidades apontadas, a formação em serviço ainda encontra obstáculos práticos e conceituais, como a insuficiência de políticas públicas que garantam sua continuidade e sistematização, a falta de valorização do professor enquanto sujeito histórico e cultural e a predominância de modelos formativos que priorizam aspectos cognitivos em detrimento das dimensões socioafetivas e culturais.

O modelo em cascata, por exemplo, embora frequente, tem sido criticado por sua ineficácia em promover a qualidade e profundidade necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores (Gatti; Barreto, 2009). Superar tais desafios implica reconhecer o papel central da mediação social, da colaboração entre professores e formadores e da valorização das experiências individuais e coletivas que permeiam a prática pedagógica, conforme destacado pela teoria histórico-cultural.

No que concerne à alfabetização, a formação em serviço dos professores alfabetizadores assume particular relevância, pois a alfabetização constitui um processo complexo que transcende a mera decodificação de sinais gráficos, envolvendo a apropriação de práticas sociais de linguagem e o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas historicamente construídas.

Ainda, autores, como Galuch e Sforzi (2009), Oliveira e Rego (2010), Sforzi (2013) e outros, corroboram essa visão, ao enfatizarem a dimensão histórico-cultural da alfabetização e a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática para atender às demandas específicas desse campo. Nesse contexto, a formação em serviço deve proporcionar aos alfabetizadores espaços de reflexão crítica e construção coletiva de saberes, capazes de responder às especificidades do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A formação em serviço representa um movimento dinâmico, adaptativo e fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente dos alfabetizadores, à medida que reconhece a historicidade do sujeito, o contexto sociocultural e a mediação como elementos constitutivos do processo formativo. As contribuições dos autores da perspectiva histórico-cultural oferecem subsídios teóricos que potencializam a complexidade e a relevância dessa modalidade formativa, ao mesmo tempo que apontam os desafios a serem enfrentados para sua efetivação e consolidação no cotidiano escolar brasileiro.

Essa abordagem se revela pertinente, pois ela desloca o foco do ensino para a compreensão da alfabetização como um fenômeno sociocultural em constante transformação. A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender como o

aprendizado da leitura e da escrita acontece no interior das práticas sociais e culturais, enfatizando a importância do papel do professor como aquele que ensina nas e das experiências de linguagem historicamente situada.

3.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Na alfabetização, a linguagem desempenha um papel central e nos amparamos em Smolka (2012, p. 13) para assumirmos a concepção de linguagem “como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação”. Nesse sentido, a alfabetização não é reduzida ao domínio de códigos escritos, mas envolve a inserção do sujeito em práticas culturais mediadas pela linguagem e permeadas por significados compartilhados.

Para Vigotski (2008), o aprendizado da escrita não pode ser concebido como um processo natural, mas como uma construção cultural complexa que requer mediação e intencionalidade pedagógica. O autor enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a memória mediada, ocorre por meio da interação social, elemento central no processo de alfabetização.

A escrita deve ser ensinada como um sistema simbólico que reflete e reorganiza a experiência humana. Não é um processo que emerge de forma espontânea, mas uma atividade que precisa ser mediada por outras pessoas e por instrumentos culturais. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores — como o pensamento abstrato, a atenção voluntária e a memória mediada — ocorre em um contexto social, no qual a interação com outros sujeitos desempenha um papel essencial na formação de capacidades cognitivas mais elaboradas (Vigotski, 2008, p. 56).

Essa concepção amplia o papel do professor, que atua como mediador entre o aprendiz e os objetos culturais que compõem a escrita. De acordo com Rego (2013), o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um agente que organiza situações de aprendizagem de modo a favorecer o desenvolvimento daquilo que Vigotski denominou de *zona blizaiçhego razvitia* – conceito historicamente traduzido no Brasil como **zona de desenvolvimento proximal**, mas que, conforme argumenta Prestes (2010), corresponde de forma mais fiel à ideia de **zona de desenvolvimento iminente**.

A zona de desenvolvimento iminente, um dos pilares da teoria histórico-cultural de Vigotski, refere-se às funções mentais ainda não amadurecidas, mas que se

encontram em processo de amadurecimento e podem emergir futuramente, desde que sejam favorecidas por mediações sociais e pedagógicas adequadas. Ela representa, portanto, o campo das possibilidades de desenvolvimento, que podem ou não se concretizar, a depender das condições socioculturais e das interações estabelecidas. Nesse sentido, Vigotski (2004, p. 379) afirma: “A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário”.

A escolha pelo termo “imminente” torna-se, assim, mais precisa do que “proximal” ou “imediato”, pois remete àquilo que está por acontecer – aquilo que ainda não se realizou, mas se anuncia no horizonte do desenvolvimento. Como enfatiza Prestes (2010, p. 173), “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência”. Ao utilizar termos, como “proximal” ou “imediato”, corre-se o risco de reduzir a complexidade conceitual da teoria, desconsiderando o papel central da mediação como processo formador e restringindo a compreensão da aprendizagem a uma prática pedagógica linear, descolada de sua dimensão histórico-cultural.

Outro aspecto ressaltado por Prestes (2010) diz respeito ao equívoco de associar o conceito exclusivamente à relação aluno-professor e ao espaço escolar formal. Vigotski não limita a zona de desenvolvimento imminente à instrução escolar, mas reconhece sua presença em diversas atividades culturais e sociais, como a brincadeira, a imitação e a manipulação de objetos. Nessa perspectiva, a instrução não é uma garantia de desenvolvimento, mas, quando realizada em uma ação colaborativa, com adultos ou com pares mais experientes, cria possibilidades de desenvolvimento: “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (Prestes, 2010, p. 172).

Essa ampliação de sentido confere ao conceito uma potência explicativa que transcende os limites da sala de aula, apontando para uma concepção de desenvolvimento humano como processo dinâmico, socialmente mediado e historicamente situado. O professor, nesse contexto, assume o papel de guia sensível, capaz de planejar, selecionar estratégias e mobilizar recursos que possibilitem ao aluno superar desafios e apropriar-se de novas competências. Como afirma Rego (2013, p. 78), “a mediação pedagógica é um processo dinâmico, que exige do

professor sensibilidade para identificar as necessidades e potencialidades de seus alunos, bem como para ajustar sua prática às especificidades do grupo”.

Assim, o professor torna-se um arquiteto de situações de aprendizagem, planejando atividades que aproximem os alunos das práticas culturais da escrita, respeitando suas vivências, singularidades e níveis de desenvolvimento. Esse papel ativo do mediador evidencia que o aprendizado não ocorre de forma espontânea, mas constitui-se como um fenômeno social e culturalmente mediado. É no diálogo entre aluno e professor, no interior das práticas compartilhadas, que se constrói o conhecimento e se ampliam as zonas de desenvolvimento iminente.

Para Smolka (2012) a alfabetização é um processo de apropriação cultural no qual a criança se torna sujeito ativo, apropriando-se da linguagem escrita de modo criativo e significativo. Esse movimento é indissociável da interação com outros sujeitos, que compartilham experiências e produzem significados conjuntos, transformando o espaço escolar em um local de construção de sentidos.

A alfabetização deve ser concebida como um processo interativo e dialógico, em que a criança não é apenas receptora passiva de informações, mas sujeito participante, que se apropria da linguagem escrita de maneira criativa e significativa. Essa apropriação ocorre em contextos de interação social, nos quais as experiências compartilhadas entre os sujeitos promovem a produção conjunta de sentidos. O espaço escolar, assim, deixa de ser apenas um local de transmissão de saberes para se tornar um ambiente de construção coletiva de significados, onde a prática da escrita adquire relevância cultural e social (Smolka, 2012, p. 26).

A abordagem histórico-cultural também destaca o papel das ferramentas culturais no processo de alfabetização. Para Vigotski (2008), a escrita é uma ferramenta simbólica que reorganiza o pensamento humano, permitindo a formação de conceitos mais elaborados e promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Essa ideia é complementada por Luria (2006), que analisou como o uso de símbolos modifica a percepção e amplia as capacidades cognitivas do indivíduo.

O uso de símbolos, especialmente os linguísticos, transforma a percepção humana, expandindo não apenas a capacidade de comunicação, mas também a de abstração e de organização do pensamento. Os signos e símbolos, ao serem internalizados, permitem ao indivíduo estabelecer conexões mais complexas entre as experiências e o ambiente, ampliando suas funções cognitivas. Assim, a alfabetização não se limita a um processo de aprendizagem mecânica, mas envolve uma reorganização profunda das

capacidades mentais, onde a apropriação da escrita tem o poder de modificar a estrutura do pensamento e da percepção (Luria, 2006, p. 45).

No contexto da alfabetização, Gontijo (2015) reforça que a prática pedagógica deve considerar a linguagem como um fenômeno vivo, construído historicamente e constantemente ressignificado nas interações sociais. Assim, a alfabetização não deve ser tratada como mera decodificação, mas como um processo dinâmico de inserção nos discursos sociais que constituem a cultura.

A alfabetização deve ser compreendida não como um processo técnico e isolado de decodificação de símbolos, mas como uma inserção dinâmica nos discursos sociais que constituem a cultura. A linguagem é um fenômeno vivo, que se transforma a partir das interações sociais, sendo constantemente ressignificada pelos sujeitos ao longo do tempo. Nesse sentido, a prática pedagógica deve levar em conta a natureza histórica e social da linguagem, possibilitando aos alunos o acesso a um repertório de significados que transcendem a simples aprendizagem do código escrito (Gontijo, 2015, p. 37).

Dágio (2017, p. 54) contribui, ao afirmar que o ato de alfabetizar implica reconhecer as singularidades dos sujeitos e os contextos socioculturais em que estão inseridos possibilita que o ensino da linguagem transcende a simples aprendizagem do código escrito. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser um ato mecânico e se transforma em um processo de inserção cultural e social, no qual a aprendizagem da escrita não é dissociada do uso da linguagem em contextos significativos.

Dessa forma, a alfabetização envolve não apenas a decodificação de palavras, mas a construção de sentidos a partir da interação com diferentes formas de linguagem, com ênfase nos aspectos culturais e sociais que permeiam o processo de aprendizagem. A escrita, nesse contexto, é vista como instrumento de participação ativa nos discursos sociais, permitindo à criança uma nova forma de se relacionar com o mundo e com as práticas culturais nas quais está inserida.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural enfatiza que a prática educativa deve considerar a realidade do aluno, promovendo uma alfabetização que dialogue com os saberes prévios e as experiências vividas. Rego (2013) enfatiza que o processo de alfabetização deve favorecer o diálogo entre os saberes informais e as práticas escolares, criando uma ponte entre o universo cultural da criança e os conteúdos formais da escrita. Essa articulação enriquece o aprendizado e promove uma alfabetização significativa e transformadora.

Podemos sublinhar que o processo de alfabetização envolve tanto a dimensão individual quanto a coletiva, uma vez que a linguagem escrita é fruto da atividade humana compartilhada ao longo da história. Assim, o ensino da escrita deve valorizar as práticas sociais de leitura e produção textual, inserindo os alunos em um universo de significados coletivamente construídos, pois, para Dágio (2017, p. 112), uma alfabetização eficaz requer o estabelecimento de vínculos entre os conteúdos escolares e as práticas culturais cotidianas das crianças. Essa conexão reforça o papel da escola como espaço de mediação cultural, em que os sujeitos são preparados para participar ativamente da vida social e cultural.

Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 87) ressaltam que, ao ensinar a linguagem escrita, é preciso considerar sua função social e sua capacidade de transformar o pensamento e a comunicação. A alfabetização, sob essa ótica, transcende o simples domínio técnico, tornando-se uma prática emancipadora que possibilita o sujeito a compreender e transformar o mundo em que vive. Esse processo está diretamente ligado à formação de conceitos, aspecto fundamental do pensamento humano, conforme destacado por Vigotski (2008). Esse autor faz uma distinção entre conceitos espontâneos, formados no cotidiano, e conceitos científicos, que se desenvolvem no contexto escolar. Essa relação dialética entre os dois tipos de conceitos – o espontâneo e o científico – propicia um movimento de aprofundamento no entendimento e uso da linguagem escrita.

À medida que a criança se apropria dos conceitos científicos no ambiente escolar, ela não apenas avança em sua capacidade de decodificar e produzir texto, mas começa a compreender o mundo de maneira mais abstrata e estruturada. Luria (2006) também destaca a importância da memória mediada no processo de alfabetização, considerando que a internalização dos signos linguísticos reorganiza a memória e possibilita a construção de novas formas de pensamento. A escrita, portanto, não apenas registra ideias, mas transforma a maneira como o sujeito percebe e interage com o mundo.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança é um processo complexo que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas, envolvendo uma transformação profunda nas capacidades cognitivas e nas formas de interação social.

Para entender esse processo, é importante considerar a concepção de Luria a respeito da pré-história da escrita, que está diretamente ligada ao desenvolvimento das funções cognitivas humanas. Luria (2006, p. 102) destaca que a escrita não pode ser vista como uma invenção isolada, mas como uma etapa evolutiva no desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, que ocorre a partir da utilização de símbolos para representar o mundo.

A escrita, como uma forma de linguagem simbólica, não surge de maneira espontânea, mas se desenvolve a partir de práticas sociais que envolvem o uso de símbolos para organizar e modificar a percepção da realidade. A história da escrita é a história da transformação do pensamento humano, pois ela emerge da necessidade de representar de forma duradoura e concreta o que antes era percebido apenas como fenômenos transitórios e efêmeros (Luria, 2006, p. 102).

Dessa forma, a escrita pode ser entendida como uma extensão do pensamento humano, que passa a contar com símbolos mais complexos para representar a realidade. Para Luria, essa transformação simbólica é um ponto crucial no desenvolvimento cognitivo e sua apropriação é um processo gradual, que envolve a interação social e o contexto cultural. A criança, ao iniciar seu processo de alfabetização, começa a se apropriar desses símbolos e a entender que a escrita é um sistema de representação.

No entanto, essa apropriação não é imediata nem automática. Para que a criança consiga internalizar a linguagem escrita de maneira eficaz, é necessário que haja um ambiente de aprendizagem que favoreça essa mediação. Nesse sentido, Vigotski (2008) também destacava que a escrita deve ser entendida como uma prática socialmente mediada.

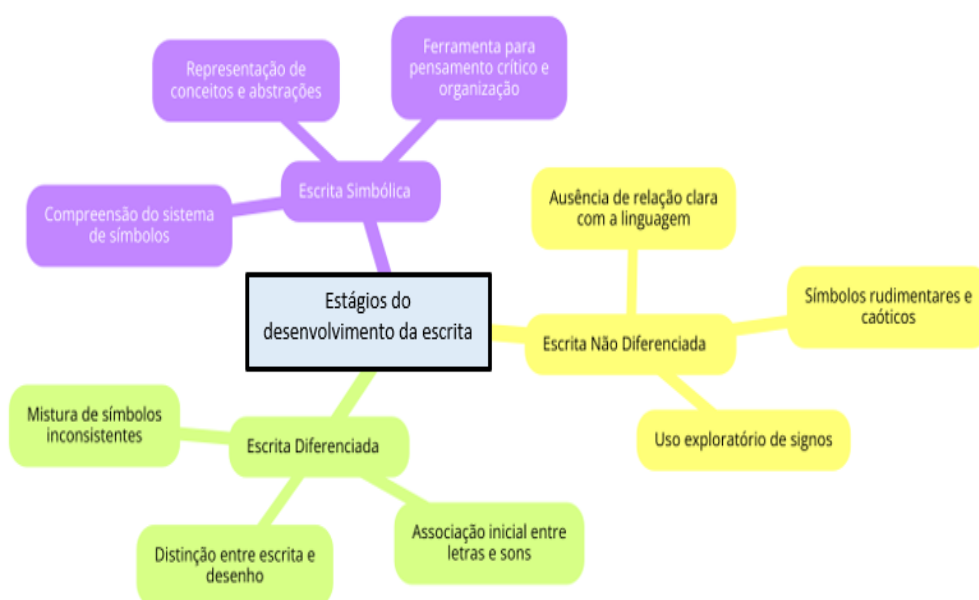
O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a memória mediada, ocorre por meio da interação social. A escrita, enquanto um sistema simbólico, deve ser ensinada e apropriada no contexto de práticas de comunicação em que o sujeito se encontra inserido, e não como um aprendizado isolado do contexto social (Vigotski, 2008, p. 112).

A linguagem escrita, dessa maneira, configura-se como um instrumento de mediação que transforma a percepção da realidade e possibilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas. A apropriação da escrita permite que a criança não apenas aprenda a escrever, mas também se insira ativamente nas

práticas culturais e cognitivas que a linguagem escrita possibilita, promovendo uma mudança nas suas formas de perceber e interagir com o mundo.

No desenvolvimento da linguagem escrita, Luria (2006) apresenta um modelo que descreve como a escrita se desenvolve em três estágios distintos, refletindo a progressiva complexidade da relação entre signos gráficos e seu significado. Esses estágios, que vão desde uma prática inicial de grafismo até a compreensão da escrita como um sistema simbólico complexo, são fundamentais para entender a construção da escrita como um fenômeno cognitivo e cultural. Apresentamos na Imagem 3 os estágios.

Imagem 3 – Estágios da escrita identificados por Luria



Fonte: dados sistematizados pela autora.

O primeiro estágio, denominado **escrita não diferenciada**, é caracterizado pela ausência de uma relação clara entre os símbolos gráficos e seus significados linguísticos. Nesse momento, a criança começa a manipular signos, mas esses não têm uma função representacional definida. Os desenhos ou símbolos que a criança cria são, em sua maioria, formas caóticas ou rudimentares, sem conexão explícita com palavras ou ideias. Luria (2006, p. 87) descreve esse estágio, dizendo que “a escrita não diferenciada não é ainda um sistema, mas um conjunto de sinais gráficos que não possuem um vínculo claro com o sistema linguístico”. A criança, portanto, ainda não reconhece que esses símbolos têm um valor simbólico para a linguagem, mas apenas os utiliza de forma exploratória, muitas vezes sem saber que o propósito da escrita é comunicar ideias ou narrativas.

À medida que a criança avança no processo de aprendizagem, entra-se no **estágio da escrita diferenciada**, onde começa a haver uma distinção entre a escrita e outras formas de representação, como o desenho. Nesse estágio, a criança começa a perceber que os signos gráficos podem representar palavras ou sons específicos da fala. Há uma tentativa de associar letras aos sons que elas produzem e a criança começa a formar palavras, embora de maneira ainda imprecisa. Luria (2006, p. 88) aponta que, “neste estágio, a criança começa a distinguir entre a escrita e o desenho”, mas a associação entre símbolo e significado ainda é parcial, o que se reflete no uso misto de letras, números e outros símbolos. A escrita começa, então, a ser vista como ferramenta de representação verbal, mas essa compreensão ainda está em desenvolvimento e é frequentemente inconsistente.

No estágio da **escrita simbólica**, a criança já desenvolveu uma compreensão mais profunda da escrita como um sistema de representação abstrata e organizada da realidade. A escrita, neste ponto, deixa de ser apenas uma sequência de símbolos para representar sons, tornando-se um meio de expressão de ideias mais complexas e reflexivas. A criança começa a entender que a escrita não serve apenas para registrar palavras, mas para expressar conceitos, abstrações e até mesmo reflexões sobre o mundo. Luria (2006, p. 90) explica que “a escrita simbólica ocorre quando a criança compreende a escrita como um sistema de símbolos que representa não só a fala, mas também conceitos e abstrações”. A escrita, nesse estágio, torna-se uma ferramenta essencial para o pensamento crítico, a organização do conhecimento e a construção de novos significados.

Esses três estágios não são estáticos, mas representam um processo dinâmico e contínuo de evolução no entendimento e na utilização da escrita. A criança transita por essas fases à medida que desenvolve sua capacidade cognitiva e sua compreensão do papel social e cultural da escrita. Esse processo é influenciado por fatores externos, como a mediação pedagógica, o contexto social e as interações culturais, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento da linguagem escrita.

3.3 A LINGUAGEM E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA ALFABETIZAÇÃO

A partir da teoria histórico-cultural é possível compreendermos que o desenvolvimento humano está intimamente vinculado à mediação simbólica, especialmente pela linguagem. Tal concepção nos levou a analisar, com base em Vigotski (1991, 2008), o papel dos signos e instrumentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, situando a alfabetização como prática mediada e socialmente construída. A distinção entre instrumentos e signos, proposta por Vigotski, foi fundamental para essa compreensão: enquanto os instrumentos permitem a ação sobre o mundo físico, os signos atuam sobre o funcionamento interno da mente humana, regulando e reorganizando os processos psicológicos.

Dessa forma, o processo de mediação, como destacado por Vigotski (1991), envolve a utilização de signos para organizar a ação mental. “O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza” (Rego, 1995, p. 51), enquanto os signos ampliam as capacidades cognitivas e sociais do sujeito. Os signos, nesse sentido, são ferramentas internas utilizadas para controlar voluntariamente a atenção, a memória, a tomada de decisões e a organização do pensamento. Como exemplificou Rego (1995), ao utilizar um barbante no dedo para lembrar de um compromisso ou ao escrever um diário para registrar experiências, o sujeito faz uso de signos externos que passam a cumprir função psicológica superior ao serem internalizados. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (Vigotski, 1991, p. 37).

Essa lembrança proposital, distinguida da evocação passiva, caracteriza uma função superior, construída no processo de internalização das mediações sociais. Portanto, compreendemos que o sujeito se apropria das funções superiores a partir da interação com o outro e com os instrumentos culturais que a sociedade lhe oferece.

No desenvolvimento dessas funções, os signos e, particularmente, a linguagem, assumem papel central. Vigotski (1991) propôs a diferenciação entre as funções elementares – presentes também nos animais e nas crianças pequenas – e as superiores, que são exclusivamente humanas e adquiridas no processo de socialização. Entre estas, destacam-se:

[...] memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato (Rego, 1995, p. 36).

Essas funções não emergem espontaneamente, mas se formam no interior das práticas sociais, sendo mediadas pelos signos produzidos historicamente. No caso da linguagem, trata-se de um sistema simbólico que possibilita ao sujeito representar, organizar e comunicar experiências. Dangió e Martins (2018, p. 23) afirmam que “o signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação de nossas funções psíquicas”. Portanto, a linguagem está na base do desenvolvimento das funções superiores. Vigotski (1991, p. 24) esclarece que:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

Essa afirmação nos permite compreender que a linguagem não atua apenas como ferramenta de comunicação, mas como instrumento de regulação interna da atividade mental. Os signos, conforme afirmado por Vigotski, são elementos que “representam algo diferente de si mesmo” (Rego, 1995, p. 50). Palavras, números, esquemas, símbolos, placas e gráficos são exemplos de signos que, ao serem incorporados, ampliam as capacidades cognitivas do sujeito.

Esses signos são, em princípio, externos e concretos, utilizados como marcas que mediam a ação. Com o tempo, passam por um processo de internalização – conforme formulado por Vigotski – e tornam-se instrumentos psicológicos internalizados. Joenk (2007, p. 5) detalha esse processo: “inicialmente os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo [...]. Num segundo momento são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complementares”.

Esse processo de internalização demonstra como os signos, antes utilizados de forma material e externa, transformam-se em estruturas cognitivas internas que organizam e potencializam o pensamento. A internalização não é um movimento automático, mas resultado de interações sociais e práticas educativas mediadas. À medida que os sistemas simbólicos são socialmente compartilhados, possibilitam a

construção de significados comuns, o aprimoramento da comunicação e o fortalecimento das capacidades intelectuais.

Essa concepção sustenta que a linguagem, como principal sistema de signos, é constitutiva das funções superiores. Ela está na base da mediação e da construção da consciência. Como apontou Vigotski (1991, p. 23):

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Essa perspectiva implica reconhecer que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas também de pensamento e de organização psíquica. Rego (1995, p. 53) assinala que “a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes”. Essa capacidade de operar com ausências é uma das principais características das funções superiores e nos permite generalizar, abstrair e planificar ações com base em representações mentais.

Ainda segundo Rego (1995), a linguagem promove a abstração e a generalização ao possibilitar ao sujeito representar uma categoria ou conceito de maneira não restrita a um exemplo isolado. Por exemplo, a palavra “cadeira” não designa apenas um modelo específico, mas qualquer objeto que compartilhe a função e a estrutura de uma cadeira. Esse processo de generalização é fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual, que, segundo Vigotski (2008), ocorre inicialmente com o auxílio do outro e, posteriormente, torna-se interno e autônomo.

A terceira função apontada por Rego (1995, p. 54) relaciona-se à comunicação social: “a função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história”. A linguagem, portanto, assume papel social decisivo, pois viabiliza o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e permite a apropriação da experiência coletiva.

Dessa forma, as funções superiores do pensamento, entre elas a linguagem, constituem-se como construções sociais internalizadas que emergem nas interações entre sujeito e cultura. A escola, nesse contexto, ocupa lugar estratégico, já que é o espaço no qual o processo de mediação pode ocorrer de modo sistemático e intencional. No campo da alfabetização, esse entendimento adquire especial

relevância, uma vez que ensinar a ler e escrever não é apenas ensinar um código, mas possibilitar ao sujeito a apropriação de um sistema simbólico que transformará sua forma de pensar, agir e significar o mundo.

Conforme Luria (2006, p. 45), “o uso de símbolos, especialmente os linguísticos, transforma a percepção humana, expandindo não apenas a capacidade de comunicação, mas também a de abstração e de organização do pensamento”. A alfabetização, assim, deixa de ser um processo mecânico e passa a ser compreendida como um movimento de reorganização da estrutura cognitiva, com implicações profundas no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Smolka (2012, p. 26), ao refletir sobre essa perspectiva, afirma que “a alfabetização deve ser concebida como um processo interativo e dialógico, em que a criança não é apenas receptora passiva de informações, mas sujeito participante, que se apropria da linguagem escrita de maneira criativa e significativa”. Tal compreensão desloca o foco da simples aprendizagem do código para o processo de construção de sentidos, envolvendo o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita com significado.

Nessa linha, Gontijo (2015, p. 37) reforça que “a linguagem é um fenômeno vivo, que se transforma a partir das interações sociais, sendo constantemente ressignificada pelos sujeitos ao longo do tempo”. Assim, consideramos que a alfabetização deve inserir o aluno nas práticas culturais da linguagem escrita, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente situada.

Dágio (2017, p. 112) também sublinha que “uma alfabetização eficaz requer o estabelecimento de vínculos entre os conteúdos escolares e as práticas culturais cotidianas das crianças”. Isso implica afirmar que o trabalho pedagógico precisa reconhecer e valorizar os saberes prévios dos estudantes, articulando-os ao conhecimento sistematizado.

Vigotski (1991, p. 58) sintetiza essa articulação, ao afirmar que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Essa proposição reafirma o papel central da mediação no desenvolvimento das funções superiores e sustenta a importância do trabalho educativo como espaço de construção e potencialização dessas capacidades.

Rego (1995, p. 73), ao explicar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, destaca que “a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que

lhes são fornecidas”. É nessa perspectiva que reafirmamos o papel do professor como mediador, capaz de organizar situações de aprendizagem que provoquem avanços no desenvolvimento do pensamento.

Portanto, a linguagem constitui a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por consequência, para a alfabetização compreendida como processo cultural e histórico. As práticas pedagógicas que valorizam a mediação, a interação e a significação são aquelas que efetivamente promovem o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Ao assumir essa concepção, reconhecemos o papel da escola como espaço privilegiado de apropriação da linguagem escrita e de formação de sujeitos capazes de compreender, transformar e participar da realidade social por meio da palavra.

3.4 MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que a alfabetização é um processo que se realiza por meio de interações sociais mediadas pela linguagem, em contextos culturalmente significativos. A mediação simbólica, nesse sentido, constitui um dos fundamentos essenciais do desenvolvimento tipicamente humano, pois é por meio dela que o indivíduo acessa, internaliza e transforma os instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Essa mediação ocorre por meio do uso de instrumentos e signos, que são elementos externos incorporados e transformados em funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (2007), essas funções não são inatas, mas desenvolvidas nas relações sociais, mediadas por signos e instrumentos culturais, “o aprendizado antecede o desenvolvimento”, afirma o autor, indicando que é por meio da mediação que a aprendizagem se efetiva e transforma o desenvolvimento. “O aprendizado, portanto, não é apenas o resultado de processos de desenvolvimento, mas também um dos fatores responsáveis pela transformação do desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 33).

A mediação pedagógica, por sua vez, refere-se à organização didática dos instrumentos e signos no processo de ensino. Trata-se da ação intencional do professor que, ao planejar situações de aprendizagem, possibilita o acesso dos alunos aos instrumentos culturais da linguagem escrita. O alfabetizador, portanto, não é um mero mediador, mas o sujeito que ensina, que organiza o ensino, que conduz o

processo de apropriação da escrita a partir de um planejamento pedagógico orientado pelos princípios da teoria histórico-cultural. Conforme argumentam Teixeira e Barca (2019), o professor não pode ser entendido como mediador no sentido de instrumento ou ferramenta. Sua mediação é simbólica, realizada pela linguagem, e seu papel como sujeito consciente é insubstituível no processo educativo.

Ensinar a ler e escrever, nesse contexto, exige a construção de experiências didáticas que envolvam o uso de textos reais, a escrita com propósito, a leitura significativa e a reflexão metalinguística. A mediação simbólica se concretiza no uso de quadros de apoio, listas, esquemas visuais, textos-modelo e outras ferramentas que organizam a atividade mental dos alunos. A mediação pedagógica, por sua vez, é a forma como o professor utiliza esses recursos para ensinar de forma planejada e intencional.

Para Rego (1995), o ensino da escrita deve se ancorar nas experiências culturais dos estudantes, conferindo sentido às práticas pedagógicas. A escrita, nesse enfoque, não é apenas um instrumento técnico, mas uma prática cultural, cujo significado se constrói na interação social. Dangió e Martins (2018, p. 26) reforçam que “criar a necessidade de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo professor atento ao ensino produtor do desenvolvimento”.

Smolka (2004) argumenta que a alfabetização ganha sentido quando as crianças escrevem em contextos autênticos, o que implica propor atividades significativas e culturalmente situadas. Isso significa considerar a linguagem escrita como meio de expressão, comunicação e participação social. A prática pedagógica precisa criar condições para que as crianças compreendam a função social da escrita, integrando-a ao seu cotidiano e às suas experiências significativas. Nesse sentido, a formação do professor alfabetizador precisa reconhecer a singularidade do ato pedagógico e a importância das relações sociais no processo de desenvolvimento, como destacam Goulart e Bregunci (1990), ao afirmarem que o ato pedagógico é marcado pela experiência individual e pelo papel crucial do professor na emergência do desejo de saber.

Oliveira (2016) destaca que a formação do alfabetizador deve ultrapassar os conteúdos teóricos da formação inicial e constituir-se como um processo contínuo e reflexivo. Essa formação continuada, especialmente quando realizada em serviço, permite que o docente reflita quanto à sua prática à luz de referenciais teóricos e das demandas reais do contexto escolar. Além disso, como indicam Martins e Duarte

(2010) e Brazier e Rocha (2024), a formação docente está inserida em uma complexa trama social e deve buscar desenvolver, intencionalmente, as funções superiores que constituem a estrutura psíquica humana. Essa formação precisa considerar a tensão entre o dever-ser e as condições concretas de efetivação, o que exige compromisso político e ético do professor com a transformação da realidade.

É responsabilidade do alfabetizador diagnosticar essas zonas, propor desafios adequados e organizar situações de aprendizagem que possibilitem a mobilização das funções psicológicas superiores. Miranda (2005, p. 14) afirma que “as práticas devem ser planejadas a partir do nível de desenvolvimento real e, ainda, referenciadas pelo nível de desenvolvimento potencial, tendo como objetivo as conquistas ainda não alcançadas”.

A linguagem desempenha papel central nesse processo, funcionando como mediadora simbólica do pensamento. Miranda (2005, p. 26) enfatiza que “a consciência do significado simbólico da linguagem envolve processos muito mais complexos, de operação com signos”. O professor deve, portanto, criar condições para que os alunos utilizem conscientemente os signos linguísticos em situações reais de comunicação, planejamento, reflexão e representação.

A atenção voluntária, a memória mediada, a capacidade de planificar e a regulação da conduta são funções que demandam mediação qualificada para se desenvolver. Como observa Vigotski (1991), essas capacidades surgem a partir da internalização dos signos sociais. Cabe ao professor oferecer instrumentos que auxiliem a criança a organizar sua atividade mental, como esquemas, mapas conceituais, textos com estrutura lógica e atividades que favoreçam a articulação entre linguagem e pensamento.

Bakhtin (1992) complementa essa discussão, ao afirmar que a linguagem é constitutiva da consciência, pois não há pensamento sem palavra. Dessa forma, alfabetizar não é apenas ensinar letras, mas formar sujeitos que possam atuar no mundo com consciência, responsabilidade e autoria.

A alfabetização na perspectiva histórico-cultural exige um fazer pedagógico que articule teoria, prática e reflexão, por isso, a formação do alfabetizador precisa considerar as condições concretas de ensino, o contexto sociocultural dos alunos e as possibilidades de desenvolvimento potencial de cada criança. Nessa direção, reforçamos a importância da formação continuada em serviço como espaço

privilegiado para a construção de práticas pedagógicas mediadas, significativas e transformadoras.

A aprendizagem da escrita, desse modo, não se resume à aquisição de um código, mas à inserção do sujeito em práticas culturais que mobilizam o pensamento, a linguagem e a consciência. O alfabetizador, ao compreender esse processo, torna-se agente de uma prática educativa que promove o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que se forma e se transforma em sua própria trajetória docente.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PIRATUBA

O município de Piratuba está localizado no Meio-Oeste catarinense, na microrregião do Alto Uruguai. De acordo com dados do IBGE (2022), sua população é de 5.769 habitantes. Piratuba destaca-se como um dos principais polos turísticos do Oeste de Santa Catarina, sendo reconhecida por seu Parque de Águas Termais, que oferece lazer e descanso. A cidade conta com uma ampla rede de hospedagem, incluindo mais de 2.500 leitos disponíveis em hotéis, além de pousadas, apartamentos e casas de veraneio. Por essa razão, o turismo constitui a principal base econômica do município.

No âmbito educacional, Piratuba não dispõe de escolas particulares, mas possui um Centro de Educação Infantil, uma escola estadual que oferta a etapa de Ensino Médio e quatro escolas públicas que oferecem educação básica na etapa do ensino fundamental. Entre essas escolas, uma atende exclusivamente os anos finais do ensino fundamental, duas atendem os anos iniciais e uma abrange tanto os anos iniciais quanto os finais do ensino fundamental. Como o foco de nossa pesquisa é o campo da alfabetização, sinalizamos que são consideradas nesta dissertação as três escolas que ofertam o Ensino Fundamental I. Sobre a localização destas, apenas uma está localizada na área urbana do município. No Quadro 3 são apresentadas informações detalhadas sobre as escolas *lócus* desta dissertação.

Quadro 3 – Escolas de ensino fundamental do município de Piratuba

Nome da escola	Localização	Etapas de ensino	Turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I
Escola Municipal de Educação Básica Professora Amélia Poletto Hepp	Centro da cidade de Piratuba (SC)	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	4 turmas de primeiro ano 4 turmas de segundo ano
Escola Municipal de Educação Básica Professor Rodolfo Holeveger	Lageado Mariano, Interior.	Ensino Fundamental anos iniciais.	1 turma bisseriada de primeiro e segundo ano
Escola Municipal de Educação Básica Reunida Zonalta	Zonalta, Interior.	Ensino Fundamental anos iniciais.	1 turma de primeiro ano 1 turma de segundo ano

Fonte: dados da pesquisa, sistematizados pela autora.

A escola localizada no centro da cidade detém a maior quantidade de turmas de alfabetização, assim como a maior quantidade de alunos. O Quadro 4 mostra a relação completa de alunos por turma em cada uma das escolas da pesquisa.

Quadro 4 – Quantidade de alunos por turma

Escola	Turma	Quantidade de alunos
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Primeiro ano I	18
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Primeiro ano II	12
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Primeiro ano III	16
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Primeiro ano IV	17
EMEB Professor Rodolfo Holeveger	Primeiro ano	8
EMEB Reunida Zonalta	Primeiro ano	12
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Segundo ano I	18
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Segundo ano II	18
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Segundo ano III	16
EMEB Professora Amélia Poletto Hepp	Segundo ano IV	17
EMEB Professor Rodolfo Holeveger	Segundo ano	5
EMEB Reunida Zonalta	Segundo ano	12

Fonte: dados sistematizados pela autora.

Em relação à quantidade de alunos por turma observa-se que a turma com menos alunos é a turma de segundo ano da EMEB Professor Rodolfo Holeveger, com 5 alunos, porém a turma é multisseriada, incluindo também os 8 alunos de primeiro ano. E a maior turma contém 18 alunos, sendo essa, portanto, a quantidade no primeiro ano I, segundo ano I e II, ambas da EMEB Professora Amélia Poletto Hepp. Assim, a média de alunos por turma é de aproximadamente 14 alunos. A quantidade de alunos por turma influencia, muitas vezes, na qualidade de ensino ofertada, portanto, um importante indicador que mostra a qualidade do ensino nas escolas do Brasil é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado em 2007 e é um indicador que une o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Quando esse índice alcança média 6, corresponde a um sistema educacional de qualidade. No Quadro 5 estão sistematizadas as notas do IDEB das últimas três avaliações do ensino fundamental – anos iniciais, da rede municipal de Piratuba.

Quadro 5 – Notas do IDEB anos iniciais do ensino fundamental de Piratuba

Ano	2019	2021	2023
Nota	7,4	6,7	7,3

Fonte: dados do IDEB de 2023.

Os dados mostram que Piratuba possui indicadores acima da média, pois Santa Catarina alcançou 6,4 pontos nos anos iniciais e Piratuba 7,3. O município ficou em 11º no *ranking* dos municípios do Estado de Santa Catarina em 2023. Já, em nível nacional, a pontuação obtida nos anos iniciais foi 6,0, atingindo a meta estabelecida, contudo, Piratuba ficou 1,3 pontos acima da média nacional. Um resultado excelente que coloca a educação de Piratuba, anos iniciais, em um patamar elevado no estado e no país.

4.1 QUEM SÃO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção apresenta as professoras alfabetizadoras que contribuíram com suas experiências e reflexões para a construção desta pesquisa. Com perfis profissionais diversos e trajetórias distintas na área da educação, suas vozes são fundamentais para compreender como a formação em serviço é percebida e vivenciada no contexto da alfabetização. No Quadro 6 são descritas brevemente as características e o percurso profissional de cada uma das participantes, de modo a contextualizar suas falas e análises ao longo do estudo.

Quadro 6 – Caracterização das participantes da pesquisa.

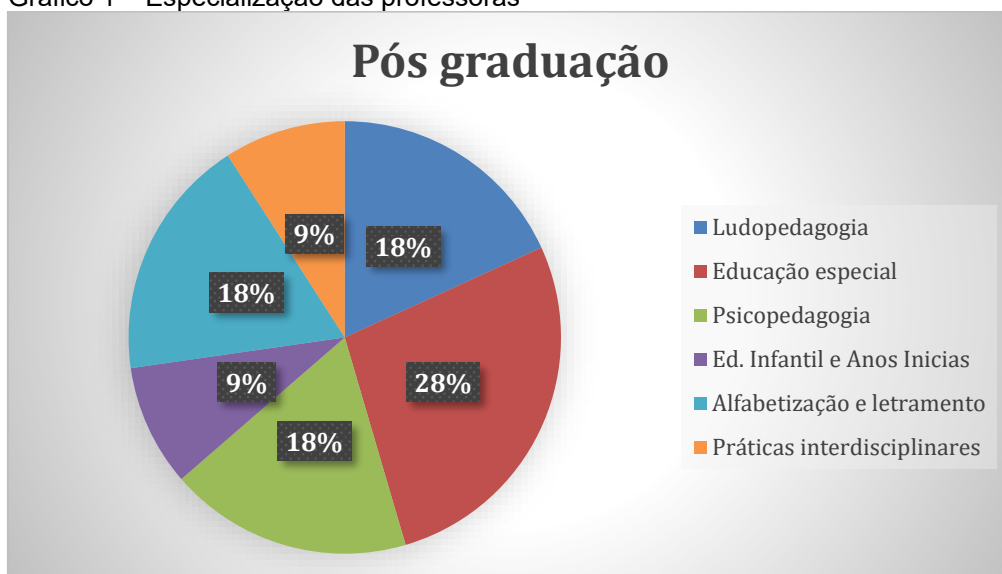
Nome⁴	Formação acadêmica	Tempo de sala de aula	Tempo de serviço na alfabetização
A1M	Pedagogia com pós-graduação	18 anos	15 anos
A2M	Pedagogia com pós-graduação	3 anos	1 ano
A3V	Pedagogia e pós-graduação	13 anos	10 anos
A4V	Pedagogia e pós graduação	2 anos	2 anos
A5M	Pedagogia e Educação Especial e pós-graduada	14 anos	3 anos
A6M	Pedagogia e pós-graduação	5 anos	2 anos
A7V	Pedagogia com pós-graduação	5 anos	5 anos
A8V	Pedagogia com pós-graduação	26 anos	17 anos
A9V	Pedagogia com pós-graduação	24 anos	9 anos

Fonte: dados da entrevista sistematizados pela autora.

O grupo de participantes é composto exclusivamente por professoras com formação em Pedagogia e atuação na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas as entrevistadas possuem formação complementar em nível de pós-graduação, com ênfase nas áreas apresentadas no Gráfico 1:

⁴ As alfabetizadoras foram nomeadas com a letra A de alfabetizadora, seguida de uma ordem numérica de entrevistas e acompanhadas da letra M para atuação no turno matutino e V para atuação no turno vespertino. No total, teremos 9 alfabetizadoras, o que representa a totalidade de alfabetizadoras do município da pesquisa.

Gráfico 1 – Especialização das professoras

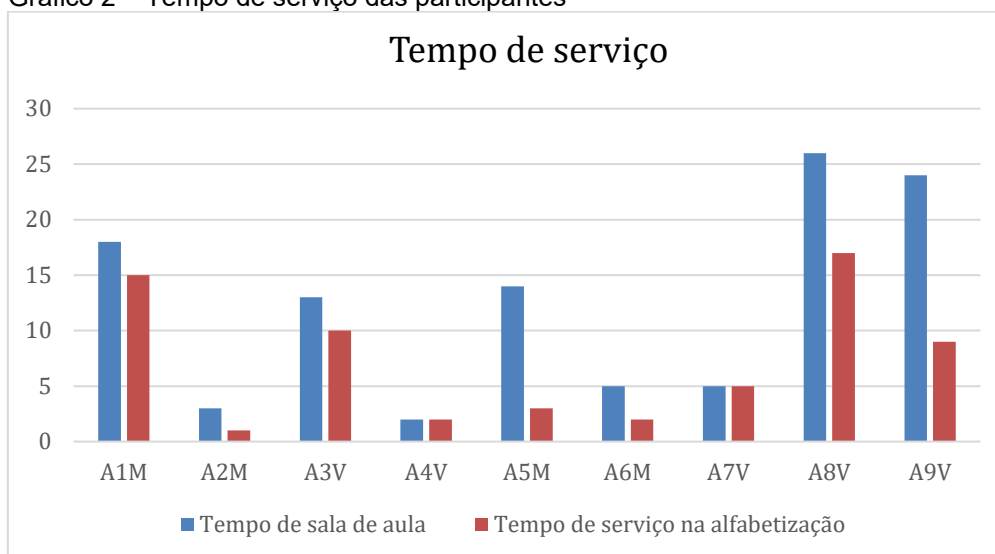


Fonte: dados da entrevista, elaborados pela autora.

Esse dado revela o alto investimento das participantes na formação continuada e aponta para a pluralidade de olhares sobre o processo de alfabetização. Contudo, destaca-se que apenas duas professoras possuem especialização diretamente voltada à alfabetização e ao letramento, o que pode indicar uma lacuna na formação específica para essa etapa crucial da educação básica.

O tempo de atuação em sala de aula varia entre 2 e 26 anos, enquanto o tempo de experiência especificamente na alfabetização oscila entre 1 e 17 anos. Essa variabilidade permite identificar três grupos distintos, sendo, 1 – Professoras com ampla experiência geral e longa atuação em alfabetização (A1M, A3V, A8V); 2 – Professoras com experiência docente moderada e tempo intermediário na alfabetização (A5M, A9V); e, 3 – Professoras iniciantes tanto na docência quanto na alfabetização (A2M, A4V, A6M, A7V), como evidencia o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo de serviço das participantes



Fonte: dados da entrevista, elaborados pela autora.

Esse contraste revela diferentes níveis de maturidade pedagógica e possibilita uma diversidade de percepções e práticas em relação à alfabetização. Tais diferenças enriquecem a análise e permitem compreender como o tempo de experiência influencia a apropriação das formações oferecidas pelo programa.

4.2 AS VOZES QUE ANUNCIAM AS PERSPECTIVAS DOS ALFABETIZADORES

A análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Piratuba (SC), participantes da formação continuada vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, permitiu evidenciar aspectos centrais das percepções docentes sobre a formação em serviço, seus impactos nas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no contexto educacional. Para garantir rigor e coerência analítica, foi adotado o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (1992), articulado aos fundamentos da perspectiva histórico-cultural que sustenta esta investigação.

A análise foi realizada seguindo fielmente os três momentos metodológicos propostos por Minayo. O primeiro momento, denominado ordenação dos dados, consistiu na transcrição integral das entrevistas, seguida por uma releitura sistemática e criteriosa do material empírico, com o objetivo de organizar os relatos em um *corpus* coeso e compreensível. Em seguida, procedeu-se à classificação dos dados, por meio de uma leitura exaustiva e repetida, na qual foram identificados os núcleos de sentido relevantes, ou seja, informações centrais nas falas das entrevistadas e,

posteriormente, construídas categorias analíticas emergentes, orientadas pelos objetivos e questões centrais da pesquisa. Por fim, na etapa da análise final foram estabelecidas articulações entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado, possibilitando a interpretação crítica dos resultados à luz da perspectiva histórico-cultural e respondendo às questões formuladas no percurso investigativo.

A partir desse processo analítico, emergiram três categorias empíricas que organizam a discussão dos dados: a) **Percepções sobre a formação continuada em serviço**, que contempla as compreensões das docentes sobre os sentidos atribuídos ao processo formativo vivenciado; b) **Impactos da formação nas práticas pedagógicas**, que evidencia as mudanças observadas nas ações educativas a partir das experiências formativas; c) **Limites e potencialidades da política formativa no cotidiano docente**, que reúne tanto os avanços quanto as fragilidades percebidas nas formações, destacando ainda as necessidades apontadas pelas alfabetizadoras para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada.

4.2.1 Percepções sobre a formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço tem ganhado centralidade nos debates educacionais por possibilitar que os saberes docentes sejam construídos a partir das experiências concretas vividas no cotidiano escolar. Diferentemente de modelos pontuais e descolados da realidade das escolas, a formação em serviço parte das práticas, dos desafios reais enfrentados pelos professores e das interações entre pares, assumindo, assim, um caráter reflexivo, coletivo e situado.

Nessa perspectiva, a formação deixa de ser mera atualização técnica para tornar-se espaço de ressignificação da prática e fortalecimento da identidade profissional. As professoras alfabetizadoras que participaram da formação analisada atribuíram grande valor à proposta, destacando sobretudo o aspecto prático e dialógico dos encontros. As atividades formativas foram reconhecidas como oportunidades significativas de troca e construção de conhecimentos a partir da experiência cotidiana.

Acerca da dinâmica do programa encontramos as falas das participantes que revelam que a formação foi percebida como espaço coletivo e significativo de troca de saberes e práticas pedagógicas. A alfabetizadora A4V relatou que “os encontros foram lúdicos, com materiais práticos. A formação foi muito boa”, evidenciando o caráter

dinâmico e aplicado da formação. A7V destacou a troca de experiências como elemento central dos encontros, ao afirmar: “trocávamos ideias e sugestões, principalmente sobre alunos com mais dificuldades”. Essa perspectiva é reforçada na fala de A2M, que disse: “A gente, na verdade, compartilhava nossas práticas, né? Cada uma compartilhava um pouquinho do que fez na sala de aula e a professora orientava, mostrava novos métodos. Coisas que a gente podia trabalhar, atividades”. De forma semelhante, A5M relatou: “Era voltada pra prática. E daí cada professor levava uma atividade e a gente socializava o que deu certo, o que não deu. E depois a gente aproveitava a ideia dos outros colegas e fazia”. Tais enunciados indicam que a formação proporcionou um ambiente colaborativo, em que as professoras atuaram como protagonistas da própria aprendizagem, reelaborando suas práticas a partir da escuta mútua, da mediação da articuladora e da reflexão sobre os desafios concretos vivenciados em sala de aula.

A valorização das trocas entre pares e das abordagens contextualizadas demonstra uma concepção de formação que rompe com a lógica transmissiva e propõe uma aprendizagem colaborativa, como propõe Nóvoa (1997, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Tal concepção está em consonância também com Oliveira (2016), que defende uma formação docente enraizada na prática pedagógica, sendo o cotidiano escolar o principal território para o desenvolvimento profissional. Ao reconhecer que os professores aprendem ao refletir sobre sua própria ação e ao dialogar com os colegas, a formação em serviço assume um papel transformador, promovendo deslocamentos no modo de compreender e agir sobre os desafios da docência.

Nesse processo, o saber da experiência é validado, os dilemas pedagógicos ganham espaço para discussão e o coletivo se fortalece como lugar de escuta, apoio e produção de estratégias. Como aponta Ramos (2011), a profissionalização docente ocorre não apenas por meio da apropriação de conhecimentos científicos, mas também pelo reconhecimento dos saberes construídos no exercício da profissão, que precisam ser mobilizados e ressignificados à luz de novos referenciais.

Outro aspecto destacado pelas alfabetizadoras foi a atenção às dificuldades concretas dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam mais obstáculos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A escuta dessas preocupações

no espaço formativo contribuiu para que as professoras se sentissem acolhidas e apoiadas, o que fortalece os vínculos entre teoria e prática, entre formação e realidade escolar.

A formação deixou, assim, de ser vista como imposição externa para ser compreendida como um tempo legítimo de cuidado com o próprio fazer pedagógico. As percepções das docentes indicam que a formação continuada em serviço, quando construída de forma colaborativa, ancorada nas práticas e nas necessidades reais dos professores, constitui um potente instrumento de desenvolvimento profissional. Ela favorece a reflexão crítica, estimula a partilha de saberes e experiências e contribui para a qualificação do trabalho pedagógico na alfabetização, especialmente em contextos marcados pela complexidade e diversidade.

O acolhimento proporcionado durante os encontros formativos criou um ambiente de confiança e pertencimento, favorecendo a interação entre os sujeitos da prática, aspecto que constitui um dos fundamentos centrais da abordagem vigotskiana. Para Vigotski (1984, p. 97), “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual”. Tal afirmação sustenta a ideia de que a aprendizagem é primeiramente um processo interpsicológico antes de tornar-se intrapsicológico, ou seja, internalizado. Esse princípio também é válido para a formação de professores, cujo processo formativo se constitui na mediação social, na escuta e na troca de experiências.

Nesse sentido, o espaço coletivo assume a função de um contexto mediador, no qual distintas experiências docentes se entrelaçam e produzem novos sentidos para a prática pedagógica. Não se trata apenas de compartilhar estratégias, mas de construir no coletivo uma rede de significados que possibilite a ressignificação do cotidiano escolar e a transformação da prática pedagógica. O saber individual, ao ser exposto ao olhar do outro, amplia-se, enriquece-se e torna-se coletivo. Como destaca Rego (2013, p. 79), “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”.

Sob essa perspectiva, o grupo de formação continuada emerge como uma comunidade de prática que se ancora em uma semelhança fundamental: o exercício profissional na alfabetização, mas que é igualmente atravessada por diferenças de trajetórias, contextos, repertórios e estilos pedagógicos. Essas diferenças tornam-se recursos potentes de aprendizagem, pois, ao compartilhar as ações individuais

vivenciadas no cotidiano da sala de aula, cada professora torna-se simultaneamente autora e aprendiz.

Tal dinâmica evidencia a centralidade da linguagem como mediadora da aprendizagem, conforme propõe Vigotski (2007), ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a consciência crítica, a atenção voluntária e o pensamento reflexivo, ocorre primeiramente no plano social (interpsicológico), para posteriormente se internalizar no plano individual (intrapsicológico). Dessa forma, a mediação entre pares se configura como um mecanismo estruturante do desenvolvimento profissional, abrindo caminho para processos mais elaborados de análise e tomada de decisão na prática docente.

Além disso, como observa Rego (1995), o cérebro humano é concebido, na perspectiva histórico-cultural, como um sistema aberto e plástico, moldado pelas experiências vividas em contextos socioculturais específicos. Isso implica reconhecer que as trocas realizadas entre os sujeitos de um coletivo formativo não apenas contribuem para a ampliação de conhecimentos, mas efetivamente reconfiguram a estrutura cognitiva e afetiva dos envolvidos, ainda que sem alterar a materialidade do órgão físico. Em outras palavras, a interação social é constitutiva do pensamento: ela modifica o funcionamento psicológico à medida que os sujeitos se apropriam de novas ferramentas culturais e significados socialmente partilhados.

A fala da alfabetizadora A5M evidencia a necessidade de espaços intencionais de troca: “A gente trocando experiência, trocando ideia, trocando atividade. Assim, eu achei bom. É um momento que precisaria ter pra conseguir trocar com todas as profes, né? Parar todas num tempo só”. Essa fala expressa a importância do tempo de formação como um espaço legítimo de construção coletiva de saberes pedagógicos. Assim, ao conceber a formação continuada como espaço de interação dialógica e intencional, reconhece-se sua potência para promover movimentos de aprendizagem que ultrapassem o nível da técnica, alcançando dimensões mais profundas da constituição docente, como a ética profissional, o engajamento político e o pertencimento a uma coletividade. Leontiev, Luria e Vigotsky (2004) afirmam que o homem somente se torna humano no seio das relações sociais, nas quais sua atividade adquire sentido e se organiza, destacando o valor da coletividade no processo de desenvolvimento profissional. Além disso, a escuta mútua e a valorização da experiência sustentam uma formação dialógica, como revela a professora A9V: “A gente é acolhido, a gente foi muito bem acolhido nessas formações também. A gente

podia conversar, trocar ideias. [...] E pra quem tá começando, com certeza foi bom também, foi muito válido, foi uma experiência boa”.

A heterogeneidade dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, sejam eles formadores ou formandos, constitui um dos principais pilares da mediação horizontal e do potencial transformador da formação continuada. A convivência entre professores iniciantes e experientes possibilita a constituição de uma interação significativa, na qual saberes diversos se entrecruzam, confrontam-se e se reconfiguram. Para Vigotski (1984), é justamente por meio da cooperação entre sujeitos com diferentes níveis de domínio e experiência que se amplia a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), possibilitando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a capacidade de reflexão, de abstração e de autorregulação da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os alfabetizadores mais experientes não apenas compartilham procedimentos e estratégias, mas oferecem modelos práticos e de enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Por outro lado, os iniciantes trazem consigo inquietações, olhares frescos, dúvidas e uma postura de busca que desafia os saberes e impulsiona o grupo em busca de novos conhecimentos. Essa relação de mútua contribuição rompe com a lógica verticalizada da transmissão de saberes e afirma a formação como um processo dialógico, no qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos historicamente situados. Como afirma Rego (2013), cada indivíduo carrega uma trajetória singular de vida e aprendizagem e é a partir dessas singularidades que o coletivo se fortalece.

Desse modo, as interações entre professores com diferentes percursos profissionais tornam-se mediações potentes de transformação interna, à medida que cada participante se vê interpelado pelas experiências do outro e é convidado a reinterpretar suas próprias ações à luz de novos referenciais. Trata-se de uma relação em que a escuta ativa e o reconhecimento da legitimidade das vivências alheias tornam-se constituintes do processo formativo, ampliando o campo de possibilidades pedagógicas de todos os envolvidos.

Essa compreensão é reforçada pela fala da alfabetizadora A1M, ao refletir sobre a necessidade de sistematicidade nas formações: “Quando a gente faz uma formação, relembra alguns conceitos, né? E aí você chega lá na escola, por um período você acaba desenvolvendo aqueles conceitos. E no decorrer, digamos assim, um mês, um mês e pouquinho, aquilo já começa a se reduzir”. Já A3V complementa:

“Nesses encontros que a gente realizava com a articuladora, ela trazia sempre um pouco da teoria. Então um pouco ali dos níveis de escrita. Então para lembrar, enfim, ou quem estava começando para dar essa pincelada. E trocas de ideias”.

As falas evidenciam que, embora as formações promovam reflexões iniciais e reavivem conceitos importantes para a prática pedagógica, sua eficácia tende a se diluir na ausência de continuidade, acompanhamento e aprofundamento teórico-metodológico. A professora revela, com clareza, a fragilidade das ações formativas quando desvinculadas de um processo formativo permanente e contextualizado, o que compromete a possibilidade de reelaboração das práticas pedagógicas de forma consciente e crítica.

A formação continuada, nesses termos, deve ser compreendida como um processo que ativa a zona de desenvolvimento iminente do professor, um espaço potencial de transformação, sustentado pela mediação teórica, pela troca entre pares e pela prática reflexiva.

Essa constatação remete ao que afirma Rego (2013, p. 54), ao analisar o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis.

Por analogia, no campo da formação docente, é nesse território do “ainda não plenamente desenvolvido”, mas mobilizável com apoio e mediação adequados, que se situam os potenciais formativos mais significativos. Assim, a prática da formação precisa ser contínua, dialógica e sustentada por ações que favoreçam o avanço gradual e situado das capacidades docentes.

Além disso, a reflexão da alfabetizadora A1M evidencia que as formações que promovem mudanças efetivas na prática não são apenas informativas, mas formativas: provocam, desestabilizam, mobilizam os sujeitos para a ação. No entanto, como aponta a própria entrevistada, essas transformações exigem tempo, suporte e, sobretudo, oportunidades de estudo e de diálogo com os pares. Quando isso não acontece, a “sede” inicial de fazer diferente tende a se diluir frente às pressões do cotidiano escolar, às urgências burocráticas e à falta de espaços institucionais para reflexão continuada.

Assim, quando a formação é organizada com um grau de intencionalidade e profundidade, seus efeitos ultrapassam o momento do encontro formativo e incidem na sala de aula, transformando práticas, ressignificando rotinas e ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Diante dessas considerações, a próxima seção se propõe a analisar os impactos concretos da formação na prática das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, evidenciando de que forma os princípios da teoria histórico-cultural se materializam no cotidiano da sala de aula por meio da mediação pedagógica, da escuta ativa e da reconstrução colaborativa do conhecimento.

4.2.2 Impactos da formação nas práticas pedagógicas

As formações vivenciadas pelas alfabetizadoras atuaram como mediadoras simbólicas e culturais no processo de reorganização das práticas pedagógicas, funcionando como instrumentos potentes para reelaborar concepções, estratégias e intervenções no cotidiano escolar. Tais momentos formativos configuraram-se como espaços de troca e reconstrução coletiva do saber docente, nos quais os conhecimentos prévios foram mobilizados, questionados e ressignificados. Esse processo é evidenciado na fala da professora A2M: “a gente, na verdade, compartilhava nossas práticas, né? Cada uma compartilhava um pouquinho do que fez na sala de aula e a professora orientava, mostrava novos métodos”. Já A4V destacou: “Ah, muita coisa. As formações oferecidas, contribuíram muito e ajudou a atualizar conhecimentos, sobre metodologia da alfabetização”.

As práticas de compartilhamento e reflexão conjunta sobre o fazer pedagógico constituem, portanto, um campo fértil de mediação, em que a experiência individual é colocada em diálogo com a experiência do outro, potencializando o desenvolvimento profissional por meio da interação social. A partir disso, emerge a possibilidade de construção de sentidos novos e mais elaborados para a própria prática, em uma dinâmica que ativa a zona de desenvolvimento iminente dos sujeitos envolvidos.

Essa dinâmica está em consonância com a concepção vigotskiana de que “a internalização de uma atividade interpessoal se transforma em uma atividade intrapsicológica” (Vigotsky, 1984, p. 97), ou seja, o que antes era partilhado socialmente passa a constituir o repertório interno de pensamento e ação do sujeito. Nesse sentido, as formações não se reduzem a espaços de escuta passiva, mas se

consolidam como contextos de apropriação ativa, sustentados pela mediação da teoria, pela troca de experiências e pelo vínculo entre pares. A prática do outro serve de espelho, provocação e inspiração para a própria prática, permitindo que o professor avance em direção ao que ainda não domina plenamente, mas pode vir a dominar com apoio e interação qualificada.

Nesse sentido, é possível compreender que a mediação oferecida nos espaços de formação continuada gera não apenas aquisição de novos métodos, mas um deslocamento subjetivo, um reposicionamento do professor frente ao seu papel e às possibilidades de ação educativa. A fala da professora A2M revela esse movimento, quando aponta para a orientação recebida como um estímulo à experimentação de novas abordagens. Trata-se de uma prática formativa centrada na vivência e na reflexão, não apenas na reprodução de conteúdo teóricos.

Essa perspectiva, entretanto, precisa considerar a diversidade de experiências e trajetórias dos professores participantes. A fala da professora A9V evidencia a complexidade envolvida no processo de apropriação das experiências formativas, especialmente quando se trata de professores em diferentes momentos de sua carreira. Ao afirmar que “uma experiência que alguém tenha feito, uma atividade diferente que você troque com outros colegas, tudo isso é válido”, a docente reconhece o valor das trocas entre pares como recurso de enriquecimento da prática pedagógica. No entanto, ela também aponta uma limitação importante: quando tais experiências não são mediadas adequadamente, podem perder seu sentido formativo, sobretudo para professores iniciantes. Como ela enfatiza:

Uma experiência que alguém tenha feito, uma atividade diferente que você troque com outros colegas, tudo isso é válido. Tudo isso. Mas, assim, pra quem já tem experiência, a gente sabe como lidar com isso. Mas, às vezes, quando não tem, é só mais uma coisa. É só mais uma atividade que, às vezes, ela não vai [...] ela não vai ter objetivo nenhum na turma daquela pessoa que não tem experiência ainda, que ela precisa de muito mais que isso (A9V).

Nesse contexto, destaca-se a importância da intencionalidade e da mediação qualificada nas formações continuadas. Para os docentes em início de carreira, atividades descontextualizadas podem se tornar apenas mais uma proposta a ser replicada mecanicamente, sem clareza de objetivos pedagógicos ou adequação às necessidades da turma. Isso reforça a tese de que as formações precisam ser diferenciadas e sensíveis ao nível de desenvolvimento profissional de cada

participante, como destaca Vigotski (1984), ao tratar da zona de desenvolvimento proximal como espaço de crescimento que requer apoio estruturado e significativo. Assim, o impacto das formações não depende apenas do conteúdo oferecido, mas da forma como esse conteúdo é articulado às experiências, necessidades e condições concretas de cada docente. A internalização desse processo formativo encontra respaldo também nos estudos de Luria (2006, p. 143), ao afirmar que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares [...] não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. [...] Ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever.

Esse trecho permite ampliar a compreensão sobre o papel da formação continuada também para os professores. Assim como a criança não inicia a escrita do zero, o professor também não inicia sua prática a partir do vazio. Ele carrega um patrimônio de experiências, crenças, saberes e estratégias. Quando esses elementos são mobilizados em espaços formativos que incentivam a reflexão e a problematização, esse patrimônio pode ser reorganizado e ampliado, potencializando práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos alunos. Esse movimento de ressignificação é evidenciado na fala da professora A9V, que demonstra sensibilidade e flexibilidade diante das demandas específicas de cada turma:

Isso é fato de que tem coisas que a gente faz e que às vezes a gente vê que não é tão bom assim. E a gente muda a prática, né, muda o jeito, muda a estratégia, muda muitas atividades. Tudo de acordo com a turma que se tem naquele ano, né. Tem turmas com muita dificuldade, então assim a gente vai tentando, mudando teorias, mudando práticas, mudando estratégias pra ver o que mais se adequa àquela criança, pra aquele aluno. Então, assim, é interessante, muda. O pensamento da gente também muda em relação às crianças, quando a gente vê que ela ou foi muito bem ou foi muito mal nessas avaliações, pra gente retomar e mudar o jeito, o jeito de abordar aquele assunto, o jeito de abordar aquela criança, porque nem todo mundo aprende do mesmo jeito, nem no mesmo tempo. Então, é uma coisa, é um passo de cada vez (A9V).

Essa fala explicita a articulação entre formação e prática, indicando que o saber não é estático, mas construído de forma dinâmica, situada e em constante adaptação às singularidades do contexto educativo. Ao ajustar estratégias, rever abordagens e reorganizar atividades, a professora não apenas responde a demandas pontuais, mas opera uma verdadeira transformação em sua atividade pedagógica. O movimento de

mudança descrito evidencia um processo de mediação entre teoria e prática, em que o sujeito se apropria criticamente do conhecimento e o reconstrói à luz das necessidades concretas vividas em sala de aula.

A prática deixa, assim, de ser mecânica para se tornar responsiva, refletida e orientada pelo compromisso com o desenvolvimento real dos alunos, em seus próprios tempos e percursos. Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, esse processo evidencia a ativação da zona de desenvolvimento iminente, uma vez que a ação da professora se apoia na escuta, na observação e na intervenção intencional para criar condições de avanço e aprendizagem.

É nesse contexto que a formação assume um papel fundamental de provocar no professor a consciência crítica sobre suas ações, métodos e resultados. Essa criticidade se torna motor da transformação pedagógica. Como destacam Oliveira e Macedo (2019, p. 31):

[...] é nesse sentido, que o professor precisa avançar em seus conhecimentos linguísticos ao mesmo tempo em que coloque as certezas de sua prática em dúvida, para que o processo vá o tempo todo sendo problematizado em função do que se apresenta.

Essa proposição ressalta que o exercício da docência não deve se pautar pela rigidez, mas pela abertura ao questionamento constante. O professor reflexivo é aquele que não se acomoda em certezas prontas, mas que se lança ao desafio de repensar, rever e reconstruir sua ação pedagógica de forma contínua.

A fala da professora A5M aponta para outra dimensão importante do impacto formativo: a escuta atenta e o olhar singularizado sobre os alunos. Ela afirma: “foi feita uma atividade de leitura [...] a gente teve um momento individual com cada aluno e [...] conseguiu conhecer a realidade de cada um”. Essa ação revela a importância da avaliação diagnóstica como instrumento de mediação entre o professor e o processo de aprendizagem dos alunos. Avaliar, nesse contexto, não é apenas verificar desempenhos, mas compreender sujeitos, o que exige sensibilidade e compreensão teórica sobre o desenvolvimento humano. Como afirma Rego (2013, p. 54), o conhecimento adequado do desenvolvimento “envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial”.

Ao trazer essa perspectiva, a professora evidencia que o contato individual com os estudantes, promovido por meio da leitura, permitiu compreender não apenas o que eles sabiam, mas também o que poderiam vir a saber com a mediação adequada.

Essa postura aponta para um ensino que considera a zona de desenvolvimento proximal e que compreende a avaliação como aliada no processo de ensinar e aprender e não como instrumento meramente classificatório.

A prática pedagógica também se transforma quando a formação propicia experiências de criação e experimentação, como destaca a professora A1M, ao afirmar: “fazíamos muitas questões de construção, principalmente de jogos lúdicos”. Essa fala revela a valorização de estratégias lúdicas como possibilidade metodológica. Os jogos, ao serem inseridos como conteúdo da formação, não apenas inspiram práticas criativas, mas também ajudam a estruturar situações de aprendizagem significativas. Como explica Smolka (2000, p. 61): “os jogos e brincadeiras, ao envolverem linguagem, regras e imaginação, constituem poderosos instrumentos de mediação, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais”. A formação, ao incluir a construção de jogos, contribuiu não apenas para a ampliação do repertório metodológico das alfabetizadoras, mas para a compreensão de que ensinar exige pensar em como mobilizar diferentes recursos para alcançar os objetivos pedagógicos.

O impacto da formação também se manifesta na valorização da teoria como elemento estruturante da prática pedagógica. A professora A3V reconhece esse aspecto, ao afirmar: “ela trazia sempre um pouco da teoria, dos níveis de escrita”. Tal constatação revela a importância da presença sistemática do conhecimento teórico nos momentos formativos, indicando que sua integração ao cotidiano escolar não deve ocorrer de maneira pontual, mas como parte constitutiva do planejamento e da atuação docente. A alfabetizadora A1M complementa essa percepção, ao destacar que:

Olha, sim, trouxe muito, para mim, trouxe a visão de questão de a gente observar bem a dificuldade do aluno, né, e trabalhar e buscar estratégias e planos e ações que fortaleçam e ajudem eles, principalmente as crianças em primeiro e segundo ano, que é a base para desenvolver essa alfabetização deles, que agora, com o plano também, visa que até o segundo ano a alfabetização tem que se concretizar, né? Então, precisa-se buscar muitas estratégias para isso acontecer também, né?

Essa fala aponta para o papel central da avaliação diagnóstica como dispositivo de escuta sensível às dificuldades dos alunos, permitindo à professora reorganizar sua prática a partir de suas reais necessidades. A partir da leitura atenta dos dados,

são traçadas ações concretas para favorecer a aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da alfabetização.

Eu acho que o PNAIC, na época, ele trazia esse lado também da gente elaborar estratégias, né, para solucionar as dificuldades dos alunos, mas o que traz de diferente um pouco do que nós tivemos até então, né, do criança alfabetizada, que na época a gente fazia muitas questões de construção, principalmente de jogos lúdicos, né, de estratégias mais lúdicas. Agora a gente fica mais no estudo de caso, né, levantamento das ações e realização da ação, não tanto em cima dessa questão da construção nos momentos de curso (A1M).

Nessa fala evidencia-se a transição de uma abordagem mais genérica e lúdica para uma prática mais analítica, com foco na escuta diagnóstica individual e na intervenção planejada. O conhecimento sobre os alunos, antes construído de forma mais intuitiva, passa a se basear em evidências observáveis, fortalecendo o vínculo entre avaliação e intervenção pedagógica.

[...] o programa traz coisas boas, trouxe essa diagnóstica que a gente faz e consegue avaliar. Ele é bem real, assim, quando a gente aplica as avaliações, principalmente, e a gente faz as análises e vai para as habilidades, a gente, no aluno que tem dificuldade ou no aluno que a gente também destaca como evoluídos, digamos assim, que estão adequados ao nível que teria que estar. Então, a gente consegue avaliar e ter uns parâmetros bem reais, assim, da realidade da sala, da turma que a gente atua, sim. Então, assim, ele traz esses pontos positivos também. [...] O projeto de leitura que ele traz também é uma coisa importante, né, que não adianta a gente querer alfabetizar se a gente também não traz na rotina a questão da leitura. Então, eles vão gostar a partir do momento que eles veem que o professor gosta também. Isso é importante também (A1M).

Essa fala reitera que, ao analisar os resultados das avaliações e identificar as habilidades que precisam ser desenvolvidas, as professoras ampliam sua compreensão sobre o processo de aprendizagem de cada aluno. Tal diagnóstico permite uma atuação docente mais personalizada, voltada às demandas concretas da turma e de cada criança em sua singularidade. A9V complementa:

Olha, foi assim bem bacana. Essas formações, assim, sempre acabam trazendo coisas boas pra formação da gente, né, desde trabalhar em sala de aula, a questão das habilidades, a questão das dificuldades das crianças. A gente, com essas provas, a gente acaba sendo evidentes habilidades que eles têm mais dificuldade. Então, foi bem interessante. Agora a gente tá de novo, né, trabalhando com essa plataforma, com esse programa, né, digamos assim. Mas é interessante, essas avaliações externas que vêm, muitas vezes a gente é meio resistente porque são coisas a mais, a mais e a mais que a gente tem que tá fazendo.

A fala evidencia como os conhecimentos teóricos, quando vinculados à prática concreta, como no caso da avaliação diagnóstica e dos projetos de leitura, tornam-se ferramentas potentes para orientar o trabalho docente de forma mais intencional. O reconhecimento da importância da leitura como prática cotidiana e do gosto do professor como exemplo modelador reforça o papel ativo e consciente do educador na formação do sujeito leitor.

Essa articulação entre teoria e prática, portanto, é essencial para que o professor compreenda os processos de aprendizagem de maneira mais ampla, crítica e fundamentada, evitando o tecnicismo ou a reprodução mecânica de atividades. As avaliações e os momentos formativos possibilitam um retorno à prática com mais intencionalidade, sensibilidade e foco no desenvolvimento de cada aluno. Quando o conhecimento científico é mobilizado em sintonia com os desafios reais enfrentados em sala de aula, ele deixa de ser um saber abstrato e passa a funcionar como instrumento de análise, decisão e intervenção pedagógica. Essa compreensão encontra respaldo na obra de Rego (2013, p. 58), ao afirmar que:

a escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Essa afirmação, aplicada ao contexto da formação de professores, reforça que a profissionalização docente exige o domínio de conteúdos científicos e pedagógicos, pois é a partir deles que se constrói uma prática fundamentada e transformadora. O acesso dos professores a esses conhecimentos permite que eles façam escolhas mais intencionais, que compreendam os níveis de desenvolvimento dos alunos e que articulem os conceitos adquiridos na formação com os desafios que emergem no cotidiano da sala de aula.

Pode-se verificar, portanto, que a formação analisada trouxe contribuições relevantes para a prática das alfabetizadoras, tanto no aspecto reflexivo quanto nas estratégias concretas aplicadas em sala. O impacto observado não reside apenas na adoção de novas atividades, mas em uma mudança de postura diante do processo educativo: mais crítica, mais sensível, mais aberta ao diálogo com os alunos e com os saberes teóricos. Diante disso, passamos agora a analisar os limites e potencialidades

da formação para o cotidiano docente, reconhecendo que tais processos são marcados por tensões, desafios e possibilidades constantes.

4.2.3 Limites e potencialidades da política formativa no cotidiano docente

As entrevistas revelam algumas fragilidades estruturais que impactam a efetividade da formação continuada de professores alfabetizadoras. Contudo, também apontam potências formativas importantes que não podem ser desconsideradas. Entre os limites mais recorrentes identificados pelas participantes, destaca-se a frequência reduzida dos encontros formativos. A professora A3V observa: “Não foi realizado muitos encontros, acho que foi em média um por trimestre”. Da mesma forma, A8V complementa: “Acredito que elas teriam que ter mais encontros, ter mais carga horária”. Ainda sobre isso, a alfabetizadora A1M reforça:

[...] Então, assim, a nossa necessidade é de mais encontros. Mas aí a nossa necessidade de mais encontros em períodos de aula, então, também não cabe, né, dentro da programação escolar também. Acaba ou defasa de uma forma ou ajuda de outra. Então, assim, acaba se tendo poucos encontros. Eu acredito que deveria se ter mais encontros. Deveria ter umas estratégias diferenciadas, talvez, né? Para poder ter essa questão de melhorar mais ainda essa troca, ter mais efetividade, né?

A comparação com programas anteriores reforça essa percepção de insuficiência. A professora A8V afirma: “Poderia ter sido mais. O PNAIC, se não me engano, era um por mês presencial. E tinha uma carga horária a distância que a gente tinha que cumprir com leituras, com relatórios e com aplicação. Então, ele ficou muito enxuto o programa”. A3V retoma esse ponto, ao dizer:

Como eu participei do PNAIC anos anteriores, [...] o PNAIC tinha mais encontros. [...] A gente tinha mais a teoria aliada à prática. A gente tinha todos os cadernos de estudo e tudo. Então, vendo essas duas formações, elas se diferem bastante nesse ponto. Porque quem fez o PNAIC acaba achando esse programa um pouco mais frágil. Até por conta do tempo, né? Foram poucos encontros, eram por trimestre.

Tais depoimentos demonstram que o número reduzido de momentos formativos compromete tanto a profundidade dos conteúdos abordados quanto a continuidade das reflexões. Essas falas evidenciam um problema recorrente nas políticas de formação continuada: a intermitência e a fragmentação dos encontros

formativos. A frequência reduzida, muitas vezes limitada a um encontro por trimestre, compromete a construção de uma trajetória formativa consistente, pois não oferece o tempo necessário para a assimilação, a experimentação e a reelaboração dos conteúdos trabalhados. O caráter aligeirado e descontínuo impede que os saberes abordados sejam incorporados ao cotidiano pedagógico de forma significativa, tornando a formação um evento pontual, desvinculado da prática e com menor potencial de transformação. Em contraste com programas anteriores, como o PNAIC, que previam encontros mensais e atividades teóricas e práticas integradas, o atual modelo é percebido como mais frágil e limitado em sua capacidade de produzir mudanças efetivas no fazer docente.

Outro fator que agrava esse cenário é a falta de diagnóstico prévio quanto ao nível de desenvolvimento de cada professor e até mesmo de um diagnóstico das necessidades formativas dos professores, o que limita a mediação do processo de formação. A professora A9V aponta: “Às vezes a pessoa, ela não consegue internalizar, porque a outra tá pensando que ela vai conseguir e ela não vai”. Essa constatação remete diretamente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como formulado por Vigotski (1984, p. 58), ao afirmar que a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Ou seja, se a formação não reconhece em que ponto cada professor se encontra, ela tende a operar em um nível de exigência descolado das possibilidades reais de apropriação conceitual, o que compromete a efetiva internalização dos saberes.

Esse descompasso entre o conteúdo da formação e o estágio de desenvolvimento dos professores dificulta a transformação da atividade interpessoal em atividade intrapsicológica, comprometendo os objetivos formativos. A ausência de um acompanhamento contínuo, que possibilite intervenções mediadas e progressivas, impede que as funções em amadurecimento avancem para níveis mais complexos. Assim, parte das formações tende a perder sua potência transformadora.

Outro ponto importante levantado nas entrevistas refere-se à ausência de incentivos materiais e simbólicos para a participação dos professores. A8V sugere: “Ele deveria ter uma bolsa que incentivasse os professores”. Essa fala revela que, além das dificuldades relacionadas ao tempo e à estrutura, há também um problema de valorização do trabalho docente. A participação em formações continuadas exige esforço, disponibilidade, reorganização da rotina e investimento pessoal. Quando

esse esforço não é reconhecido nem recompensado, o engajamento tende a diminuir, comprometendo o envolvimento dos professores nos processos formativos.

Essa perspectiva está em consonância com a compreensão de Vigotski, Luria e Leontiev (1998, p. 77), para quem o comportamento humano não pode ser compreendido se for separado dos instrumentos culturais que o constituem. O tempo, os recursos materiais, as condições de trabalho e os incentivos institucionais fazem parte dos instrumentos de mediação que viabilizam a formação do sujeito. Quando esses elementos são negligenciados, o professor é deixado em um lugar de precariedade que dificulta sua atuação plena e reflexiva. Portanto, como aponta Rego (2013, p. 85):

Mas para que o professor possa desempenhar com competência sua função é preciso que, além de melhores condições salariais e de trabalho, ele também seja escutado. Os professores têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.

Além disso, é fundamental reconhecer que o professor não é um sujeito passivo no processo formativo. Ele carrega consigo um conjunto de saberes e experiências que devem ser valorizados e escutados. Como destaca Rego (2013, p. 85):

Os professores têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.

Ignorar essa dimensão é reforçar que o conhecimento é visto como algo externo ao professor, a ser depositado sobre ele, sem considerar sua história, sua vivência e sua prática concreta. Portanto, reconhecer as limitações apontadas pelas entrevistadas é essencial para pensar em formas mais eficazes de formação continuada.

Apesar das limitações evidenciadas ao longo das entrevistas, as professoras participantes da pesquisa reconhecem ganhos expressivos proporcionados pelas formações. A fala da professora A2M expressa de forma objetiva o valor atribuído às atividades formativas: “Tudo que foi trazido ali contribuiu pra gente aplicar em sala de aula”. Essa percepção reforça a importância de que os conteúdos abordados em

formação tenham aplicabilidade direta, dialogando com os desafios reais da sala de aula. A formação eficaz, portanto, não pode se restringir à transmissão de conteúdos abstratos ou descontextualizados; ela precisa estar intrinsecamente ligada à prática cotidiana das professoras alfabetizadoras.

De modo complementar, a professora A4V corrobora a afirmação anterior, ao afirmar: “As formações oferecidas contribuem muito e ajudam a atualizar conhecimentos sobre metodologia da alfabetização”. Essa atualização metodológica é imprescindível, considerando-se a complexidade do processo de alfabetização e as múltiplas demandas que se colocam aos docentes que atuam nessa etapa da escolarização. A formação, nesse contexto, torna-se um espaço de reelaboração conceitual e metodológica, potencializando o trabalho pedagógico a partir de novas perspectivas e estratégias.

Essa percepção positiva está em consonância com o que defende Rego (2013, p. 84), ao afirmar: “Para incidir na zona de desenvolvimento proximal do professor, é preciso partir daquilo que ele sabe”. Ou seja, ao considerar os saberes prévios e as experiências acumuladas pelos professores, a formação torna-se mais significativa, pois respeita o percurso formativo individual e coletivo dos sujeitos envolvidos. Isso reforça a ideia de que as práticas formativas mais potentes são aquelas que escutam e dialogam com a realidade docente e não as que ignoram seus saberes ou impõem conteúdos de forma verticalizada.

Entretanto, as próprias professoras sugerem caminhos para o aprimoramento das formações. A professora A3V sugere: “tem alguns assuntos que eu penso que poderiam ser colocados em pauta [...] leitura, fluência”. Essa sugestão evidencia a importância de as formações não apenas atualizarem conhecimentos, mas também se adequarem às necessidades reais e atuais dos professores, que lidam diariamente com questões práticas e específicas do processo de alfabetização. A pertinência temática, portanto, é uma das chaves para o engajamento docente nas formações continuadas.

Nesse sentido, a professora A6M enfatiza que “as formações teriam que ser exatamente o que a gente trabalha e como a gente deve trabalhar”. Para ela, é essencial que os encontros formativos abordem de forma direta os desafios concretos do cotidiano, sobretudo no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem: “Porque durante os anos e durante as turmas, a gente vê muita

difficuldade naqueles alunos que têm dificuldade. E o que trabalhar com eles? Como fazer? Acho que é isso”.

Essa demanda por formação situada dialoga diretamente com os pressupostos de Rego (2013) e Vigotski (1984), que compreendem o desenvolvimento humano como um processo social, intencional e mediado. Nesse sentido, as formações precisam estar ancoradas na realidade concreta dos professores, considerando os desafios específicos de cada contexto escolar, as características das turmas, os recursos disponíveis e as políticas educacionais vigentes. A escuta atenta das necessidades dos educadores é condição essencial para que a formação cumpra sua função emancipadora.

A professora A1M, ao afirmar que “a formação tem que trazer principalmente estratégias [...], mas também depende de o professor buscar além,” aponta para um elemento central na teoria Vigotskiana: a intencionalidade. O desenvolvimento não ocorre de forma automática; ele exige mediação, mas também mobilização subjetiva por parte do sujeito. O papel ativo do professor no processo formativo é imprescindível. A formação não pode prescindir da disposição interna de quem se forma, pois é na articulação entre mediação externa e reconstrução interna que o desenvolvimento acontece.

A dimensão subjetiva da formação também aparece na fala de A8V, ao destacar a importância da segurança profissional: “Essa troca é importante [...] o professor se sente seguro de como trabalhar com aquela criança”. Esse sentimento de segurança, gerado a partir da partilha e da escuta mútua, evidencia que o espaço formativo também opera em dimensões afetivas e relacionais. Ele favorece a construção da autoconfiança docente, elemento essencial para a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. Como ela afirma: “Como eu disse, eu acredito que elas teriam que ter mais encontros, ter mais carga horária. E essa troca é importante porque nós estamos tendo turmas cada vez mais mistas, com muitas dificuldades”. A fala aponta para a relevância da formação como espaço de fortalecimento profissional diante dos desafios cada vez mais complexos da sala de aula.

A professora A9V reforça essa crítica ao modelo pontual e prescritivo das formações, ao dizer: “não é uma formação de uma vez por mês que vai resolver isso”. Para ela,

Precisaria mais acompanhamento de orientadores, né, digamos, da Secretaria de Educação, é [...] não basta às vezes vir, cada um mês, ir lá assistir uma aula, duas, basta só orientar [...] olha, você tem que fazer isso, isso, assim, e uma pessoa iniciante, às vezes ela não tá entendendo, ela não consegue entender (A9V).

Sua fala revela a necessidade de um suporte mais sistemático e efetivo por parte da gestão educacional, que vá além de instruções genéricas e considere os desafios cotidianos vivenciados pelo professor. Como ela ressalta: “o dia a dia de sala de aula é muito diferente de alguém chegar e dizer pra você [...] olha, faz essa atividade, faz isso, faz aquilo”. Essa perspectiva traz à tona a complexidade do processo de alfabetização: “As crianças precisam de maturidade, precisam de atenção, precisam de concentração, é tudo um processo, e esse processo é longo, é difícil”. Assim, o depoimento da professora evidencia que a atuação da Secretaria de Educação precisa ir além da supervisão esporádica, constituindo-se como presença ativa, formadora e mediadora da prática docente.

Essa constatação está diretamente relacionada à afirmação de Rego (2013, p. 85), ao enfatizar que “os que trabalham na formação de professores não podem esperar mudanças na atuação docente se não mudarem sua forma de atuar junto aos professores”. Ou seja, é preciso romper com práticas formativas que desconsideram o professor como sujeito histórico. Somente por meio de abordagens dialógicas, colaborativas e respeitosas é possível instaurar um processo de formação que seja realmente transformador.

Nesse sentido, as entrevistas evidenciam que uma política de formação eficaz precisa ser dialógica, contínua, situada e articulada à realidade docente. Como sintetiza Rego (2013, p. 85), “talvez a maior contribuição de [Vygotsky] esteja no fato de ele suscitar questionamentos [...] onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade”. Essa afirmação reforça que a formação deve ser um espaço de problematização e criação coletiva, e não de padronização de condutas.

Dessa forma, pode-se concluir que os dados analisados nesta etapa do estudo revelam que, para que a formação seja significativa e transformadora, ela precisa superar o modelo tradicional e se constituir como um processo contínuo, coletivo, problematizador e reflexivo, que respeite a singularidade de cada educador e promova o desenvolvimento profissional a partir de mediações significativas e de um ambiente de colaboração e escuta ativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi analisar as percepções das alfabetizadoras de Piratuba (SC) acerca da formação em serviço ofertada pelo município. Diante das análises realizadas, constata-se que esse objetivo foi atingido. A pesquisa revelou elementos significativos que contribuem para a compreensão da formação em serviço no contexto local, a partir das vozes das professoras, de seus percursos e das experiências vividas ao longo da trajetória formativa.

As falas das alfabetizadoras, articuladas à fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural, permitiram identificar com profundidade como a formação continuada em serviço tem sido percebida, experienciada e ressignificada pelas docentes. Portanto, na categoria percepções sobre a formação continuada em serviço, as alfabetizadoras demonstraram compreender a formação em serviço como uma oportunidade de troca de saberes, de escuta entre pares e de atualização metodológica. A formação foi associada à possibilidade de relembrar conceitos importantes e reavaliar estratégias didáticas, como indicam falas que destacam o impacto das atividades realizadas durante os encontros. Nesse sentido, a formação deixou de ser entendida apenas como um momento institucional e passou a ser percebida como um processo mediado, vivido dentro do próprio contexto de trabalho.

A formação em serviço, conforme apontado no referencial teórico, ganha um sentido ampliado quando situada na historicidade da prática docente. A teoria histórico-cultural, sobretudo nas contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev (2016), Rego (2013) e Vigotski Luria e Leontiev (1998), sustenta que o desenvolvimento humano é socialmente mediado e que a aprendizagem acontece a partir das interações significativas. As percepções das professoras reforçam essa ideia, à medida que apontam a formação como um espaço que favorece o diálogo e amplia o repertório pedagógico de forma situada, ou seja, relacionada ao cotidiano escolar.

Sobre as implicações da formação nas práticas pedagógicas a análise evidenciou que a formação contribuiu para transformações concretas na prática das professoras. Foram relatadas mudanças nas estratégias utilizadas, maior atenção às avaliações diagnósticas, maior sensibilidade às dificuldades dos alunos e apropriação de instrumentos lúdicos, como os jogos pedagógicos. Esses relatos revelam um movimento de reflexão e reelaboração das ações docentes.

As falas das alfabetizadoras indicam que, ao serem colocadas em contato com novas possibilidades e ao refletirem sobre suas ações, há uma reorganização interna do pensamento pedagógico, o que confirma a concepção Vigotskiana de que “a internalização de uma atividade interpessoal se transforma em uma atividade intrapsicológica” (Vigotski, 1984, p. 97). A formação, portanto, funcionou como mediação que possibilitou o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ao permitir que as professoras repensassem e ajustassem suas estratégias a partir das especificidades de suas turmas.

A teoria se mostrou presente nos encontros formativos, conforme mencionado pelas docentes, e sua articulação com a prática fortaleceu a eficácia da formação. Essa articulação, como reforçam os autores, é fundamental para que a formação cumpra seu papel de provocar mudanças efetivas na maneira de ensinar e aprender.

A respeito dos limites e potencialidades da política formativa no cotidiano docente, apesar dos impactos positivos, as professoras também relataram limitações importantes no processo formativo. Entre elas, destaca-se a baixa frequência dos encontros, mencionada por várias participantes, que observaram que as formações ocorreram em média uma vez por trimestre. Essa periodicidade reduzida foi percebida como insuficiente para consolidar as mudanças e manter o engajamento reflexivo das participantes.

Outro aspecto apontado foi a falta de incentivos materiais e simbólicos à participação dos docentes, bem como a necessidade de considerar o nível de desenvolvimento de cada professora ao planejar os encontros. Como aponta Vigotski (1984), a zona de desenvolvimento proximal representa o espaço entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o que pode realizar com ajuda. Sem mediações contínuas e adequadas ao nível de cada participante, o aprendizado tende a ficar comprometido.

Entretanto, mesmo diante dessas limitações, foram evidenciadas potencialidades relevantes da política formativa. As professoras destacaram a importância das trocas entre pares, da escuta ativa por parte das formadoras, e da relação direta entre os conteúdos trabalhados e os desafios cotidianos da sala de aula. Isso demonstra que a formação em serviço, quando bem estruturada, tem o potencial de promover avanços significativos na prática docente.

Em síntese, a formação em serviço analisada nesta dissertação, embora ainda em construção e com desafios a serem enfrentados, mostrou-se um espaço potente

de desenvolvimento profissional. As contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural foram essenciais para compreender como o processo de formação ocorre em meio às interações sociais, à mediação simbólica e à construção coletiva de saberes.

É importante destacar que se trata de uma formação em andamento, iniciada em 2024, com continuidade em 2025, o que justifica as observações feitas pelas docentes sobre a baixa frequência dos encontros. Esse dado reforça a necessidade de continuidade, regularidade e planejamento das políticas de formação, com foco nas reais demandas dos professores.

Dessa forma, espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para o aprimoramento das práticas formativas no município de Piratuba (SC) e em contextos similares, servindo como subsídio para a construção de propostas mais integradas, dialógicas e transformadoras, que respeitem a singularidade de cada docente e potencializem sua ação educativa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Americo N. **Artigo**: Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica. 2019. Disponível em: <https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Análise do Todos Pela Educação sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Todos pela Educação. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/07/analise-todos-pela-educacao-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRAZIER, Fabio; ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores: perspectivas e possibilidades a partir da elaboração do pensamento conceitual. **Educação, Ciência e Cultura**, Editora Unilasalle, v. 29, n. 1, p. 1-22, maio 2024. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10139>. Acesso em: 5 fev. 2025.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

DÁGIO, José Carlos. **O ensino da língua escrita**: a mediação pedagógica na perspectiva vygotskiana. São Paulo: Loyola, 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

FAUSTINO, Plenda de Jesus. **A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2023.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

FERREIRA, Josemeire do Nascimento. **Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Cuiabá de 2019 a 2022**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 42, p. 111-124, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores**, p. 161-171, 2016.

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

GOIS, Andrea de Souza. **As vozes das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada e a prática pedagógica mediadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **Conceito de alfabetização e formação de docentes**. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo. Espírito Santo, 2000.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, Margarette Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 15-45.

GOULART, Iris Barbosa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Aberto**, São Paulo, v. 9, n. 48, p. 5-23, 1990.

IBGE. **Piratuba** (SC). 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/piratuba.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. IDEB. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 1 dez. 2024.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 29 maio 2025.

LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicología y pedagogía**. Espanha: Ediciones Akal, 2004.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A potencialidade formativa dos Programas Abrangentes da Formação Continuada de Professores: O caso PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **A linguagem e o desenvolvimento do cérebro**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, específicas e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 2, p. 154-164, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil (2008). In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 93-106. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394-07.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

NÓVOA, Antonio. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. **Histoire de l'éducation**, p. 3-48, 1997.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 36, especial, p. 105-119, 2010.

OLIVEIRA, Sabrina Guedes de; MACEDO, Mônica Ramos da Costa. Discursividade e alfabetização: 30 anos dialogando com Ana Luiza Smolka. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 1, p. 28-42, 2019.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. **A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité-BA, 2019.

PINTO, Flavia Soares Diniz. **A formação do professor alfabetizador em Niterói: Propostas e fundamentos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Brasília, DF: UnB, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-138799/quando-nao-e-quase-a-mesma-coisa-analise-de-traducoes-de-lev-semionovitch-vigotski-no-brasil-repercussoes-no-campo-educacional>. Acesso em: 2 jun. 2025.

RAMOS, Almir de Medeiros. A alfabetização na perspectiva histórico cultural: a linguagem como organizadora do pensamento. *In*: MACHADO, Neli J. (org.). **Ensino e aprendizagem**: contribuições da psicologia e da pedagogia. São Paulo: Cortez, 2011. p. 121-142.

RAMOS, Almir de Medeiros. **Psicogênese da linguagem escrita**: entre a psicologia e a pedagogia. Campinas: Papirus, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO**: O olhar do

professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. **Jornada do HISTEDBR**, v. 11, p. 1-16, 2013.

SILVA, Carmen Maria Franca da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SIQUEIRA, Claudete Leite. **O programa Criança alfabetizada e a formação continuada de professores de São José do Egito-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Alfabetização e letramento como práticas sociais: perspectivas históricas culturais. In: SOARES, Luiz (org.). **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 67-88.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem na constituição do sujeito**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 166-193, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPbDQt56Jz3XXK9BRF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira. **Desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na alfabetização**: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

SOUSA, Alexsandra Felix de Lima. **Leitura no primeiro ano do ciclo de alfabetização**: demandas de formação continuada de docentes da rede municipal de ensino do Recife. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, Editora LaSalle, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584>. Acesso em: 5 fev. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y habla**. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Informações Pessoais e Formação 1. Para fins de identificação e registro da participação nesta pesquisa, qual é o seu nome completo? (As informações pessoais serão tratadas com confidencialidade, conforme as normas éticas da pesquisa). 2. Qual é a sua formação acadêmica e profissional? Por favor, descreva sua trajetória, mencionando os cursos realizados, como licenciatura, pós-graduação, especializações ou outras formações relevantes para sua atuação docente. 3. Há quanto tempo você atua na área da Educação? Especificamente, quantos anos de experiência possui no trabalho com alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental?
Fundamentos da formação 4. Com base na sua atuação na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, você tem conhecimento sobre o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Caso afirmativo, como compreende os objetivos centrais e as principais diretrizes que orientam essa política pública? 5. Você participou dos encontros de formação ofertados no âmbito do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Se sim, como descreve a organização desses momentos formativos, incluindo os aspectos logísticos, metodológicos e o modo como se deu o convite ou mobilização para sua participação? 6. Na sua percepção, quais foram as principais contribuições do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada para a sua formação profissional docente? Considere aspectos relacionados à ampliação teórica, à qualificação prática e à articulação entre formação e contexto de atuação. 7. Em que medida os conhecimentos e experiências vivenciadas no programa influenciaram ou transformaram sua prática pedagógica como professora alfabetizadora? Pode mencionar estratégias, concepções, metodologias ou reorganizações no planejamento e avaliação? 8. A partir de sua experiência, você identifica fragilidades ou limitações na estrutura, no conteúdo ou na abordagem da formação proposta pelo Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Quais seriam essas fragilidades e como elas impactam o desenvolvimento profissional dos(as) alfabetizadores(as)? 9. Considerando os desafios e complexidades que envolvem o processo de alfabetização, como você avalia que deveriam ser organizadas as formações continuadas para professores que atuam nos anos iniciais? Quais elementos considera indispensáveis para uma formação efetiva, crítica e contextualizada?

APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE PIRATUBA/SC AOS ALFABETIZADORES

Pesquisador: JULIANA MARIA CALAI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86880324.8.0000.5367

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.550.331

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de pesquisa de Mestrado em Educação CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE PIRATUBA/SC AOS ALFABETIZADORES, campus de Joaçaba, de Juliana Maria Calai, sob orientação da Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A abordagem qualitativa foi selecionada por permitir uma compreensão aprofundada das percepções das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada em serviço no contexto do ensino nos 1º e 2º anos do ensino fundamental em Piratuba (SC). O estudo será realizado no município de Piratuba, localizado no Meio-Oeste Catarinense, e terá como sujeitos todas as professoras alfabetizadoras (09) que atuam nos 1º e 2º anos do ensino fundamental em escolas municipais durante o ano de 2024. Essas alfabetizadoras participaram da formação continuada em serviço oferecida no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções e fundamentos das formações continuadas em serviço ofertados pelo

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 7.550.331

município de Piratuba/SC aos alfabetizadores

Objetivos secundários:

- a) contextualizar a alfabetização na perspectiva das transformações históricas e das influências políticas que moldaram a prática de alfabetização e a formação de professores.
- b) evidenciar a partir da perspectiva histórico-cultural como as formações continuadas em serviço de alfabetização são potencializadoras da aprendizagem da linguagem escrita e do desenvolvimento humano.
- c) explicitar o processo de formação em serviço de alfabetizadores do município de Piratuba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

São considerados como riscos: invasão de privacidade; o participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; o vazamento de dados; acesso indevido por terceiros; falhas de segurança da plataforma e instabilidade na conexão de internet dos participantes desconforto como cansaço ou constrangimento durante as entrevistas realizadas; divulgação da identidade do participante ou de dados confidenciais. As medidas tomadas de forma a minimizar os riscos envolvem: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos, usando plataformas confiáveis, com autenticação segura, e orientações aos participantes sobre boas práticas de segurança digital, preservando a identidade dos participantes; minimizar o desconforto garantindo ambiente reservado durante as entrevistas; assegurar a privacidade e confidencialidade, garantindo a não utilização das informações em fins que possam afetar a ética e a moral dos participantes; garantir o uso das informações coletadas para fins de estudo, sendo os resultados da pesquisa divulgados publicamente por meio de publicações científicas. Os convites para participação na pesquisa serão enviados por meio eletrônico, respeitando as boas práticas de proteção à privacidade. A forma de envio será por e-mail, utilizando um único remetente e os destinatários estarão em cópia oculta (CCI), evitando a exposição de dados pessoais.

Benefícios:

Como benefícios pode-se apontar: compreender como as formações continuadas aos alfabetizadores de Piratuba, SC aconteceram, quais suas potencialidades e aspectos a serem melhorados, baseado nas colocações de cada professor participante. Contribuir com a

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 7.550.331

comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem a temática explorada, ao publicar os resultados da pesquisa; subsidiar teórica e cientificamente discussões envolvendo o tema escolhido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada apenas com professores das turmas de primeiro e segundo ano da rede municipal de Piratuba, que participaram da formação continuada em serviço do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, considerando que esses docentes já vivenciaram situações ou experiências de formação no âmbito do Criança Alfabetizada e que possam trazer dados para pesquisa e de alguma forma que os resultados da pesquisa possam contribuir com a melhoria das próximas formações a serem realizadas. No município de Piratuba, SC as 3 escolas que farão parte da pesquisa, totalizam 12 turmas de alfabetização. Nesse sentido, a pesquisa terá como amostra 9 docentes atuantes no primeiro e segundo ano e que participaram do Programa Criança Alfabetizada, pois há professores que atuam em mais de uma turma, o que justifica o número de docentes perante o número de turmas. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas presencialmente ou virtualmente, em locais previamente acordados com as participantes, e serão gravadas com o devido consentimento. Os dados coletados serão analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Critérios de inclusão e exclusão: Como critérios de inclusão é necessário que o participante da pesquisa seja professor do primeiro e segundo ano da rede municipal de ensino de Piratuba, SC e que tenha participado dos momentos de formação em serviço do Programa Criança Alfabetizada. Como critérios de exclusão atribui-se: professores que não atuem na referida rede; professores que não participaram dos momentos de formação continuada do referido programa; professores de outros anos iniciais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos/termos necessários foram apresentados, segundo a resolução 466 do CNS de 2012.

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 7.550.331

Recomendações:

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-UNOESC/HUST, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, o pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pelas Resoluções 466/12, ou 510/16:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar a devolutiva aos participantes da pesquisa;
- d) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- e) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- f) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto conforme previsto no cronograma do projeto.
- g) justificar, perante o CEP a interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugere-se a aprovação do Projeto de pesquisa de Mestrado em Educação **CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE PIRATUBA/SC AOS ALFABETIZADORES**, campus de Joaçaba, de Juliana Maria Calai, sob orientação da Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.	
Bairro: Flor da Serra	CEP: 89.600-000
UF: SC	Município: JOACABA
Telefone: (49)3551-2082	E-mail: cep@unoesc.edu.br

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC**



Continuação do Parecer: 7.550.331

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2478268.pdf	25/04/2025 10:34:45		Aceito
Outros	coparticipacao.docx	25/04/2025 10:33:57	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoUm.docx	25/04/2025 10:30:53	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
Outros	VOZ.docx	25/04/2025 10:23:47	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
Outros	Cartaresposta.doc	25/04/2025 10:19:54	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/04/2025 10:17:12	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderost.pdf	23/02/2025 19:12:50	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.docx	18/12/2024 15:39:35	JULIANA MARIA CALAI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	18/12/2024 15:34:35	JULIANA MARIA CALAI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOACABA, 06 de Maio de 2025

Assinado por:
Jucielly Carla Téó
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

Modelo do Termo de autorização.

Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

1. Identificação do material bibliográfico:

- () TCC Graduação;
- () TCC Pós-graduação Especialização;
- (X) Dissertação;
- () Tese.

2. Identificação do autor (es): JULIANA MARIA CALAI

Curso: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Trabalho: PERCEPÇÕES DAS ALFABETIZADORAS DE PIRATUBA/SC
ACERCA DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO OFERTADA PELO MUNICÍPIO

E-mail: calaijuliana15@gmail.com

Orientador: Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira

E-mail: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Número de páginas: 95

Data de defesa: 18-07-2025

Data de entrega do arquivo:

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ () Sim (X) Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital (X) Total () Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- () Sumário
 - () Resumo
 - () Bibliografia
 - () Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

(X) Não

() Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Joaçaba – SC, 08/08/2025

Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.