

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE HISTÓRIA, DISPUTAS E DESAFIOS

Ruttany de Souza Alves Ferreira¹; Joseval dos Reis Miranda²

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB),

ruttanysoouza@gmail.com

² Doutor em Educação – Professor da UFPB/Paraíba, Brasil, josevalmiranda@yahoo.com.br

RESUMO

Este escrito trata-se de um ensaio teórico, a partir de estudos, reflexões e discussões sobre a temática “alfabetização e letramento”, no decorrer da disciplina Tópicos em processo ensino-aprendizagem, formação de educadoras(es) e prática pedagógica: Alfabetização e Letramento, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A alfabetização e a formação de professores no Brasil constituem campos historicamente marcados por disputas teóricas, políticas e metodológicas. Ao longo do tempo existiram diferentes concepções do ensino da leitura e da escrita, desde os métodos sintéticos e analíticos, às abordagens construtivistas, o letramento e as perspectivas baseadas em evidências, revelam que a alfabetização nunca foi neutra, mas sempre articulada a projetos de sociedade e a visões específicas de sujeito, de educação e sociedade. Nesse cenário, a formação docente emerge como elemento central, mas historicamente fragilizado por currículos fragmentados, distanciamento entre teoria e prática e instabilidade das políticas públicas. Por meio dos estudos, ficou evidente que a formação inicial e continuada dos alfabetizadores ainda não garante o domínio articulado de conhecimentos essenciais, como a psicogênese, consciência fonológica, letramento e ciência cognitiva da leitura. Além das lacunas teóricas, a formação docente é tensionada por disputas metodológicas e por movimentos governamentais que buscam prescrever modelos únicos, ignorando a diversidade sociocultural das escolas brasileiras. Diante desses desafios, torna-se imprescindível consolidar políticas formativas consistentes, que valorizem a autonomia profissional, o pluralismo epistemológico e a articulação entre teoria e prática, assegurando condições para que todos os professores alfabetizadores atuem de forma competente e contextualizada.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de Professores. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este escrito trata-se de um ensaio teórico, traçado a partir de estudos, reflexões e discussões sobre a temática “alfabetização e letramento”, no decorrer da disciplina Tópicos em processo ensino-aprendizagem, formação de educadoras(es) e prática pedagógica: Alfabetização e Letramento, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A opção por cursar uma disciplina com essa temática, foi motivado pela necessidade de vivenciar formação específica sobre alfabetização e letramento, tendo em vista que, nem na sua

formação inicial em Pedagogia, nem em formações continuadas, a doutoranda conseguiu ter acesso a discussões sobre esse tema. Mesmo sendo o curso de Pedagogia que habilita tanto professores para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao trabalho nas áreas de coordenação e gestão, em muitos contextos ainda é inexistente ou precária a oferta de disciplinas que tratem da formação de professores alfabetizadores.

Desse modo, frente as dificuldades enfrentadas na atuação profissional, em decorrência da ausência de formação sobre alfabetização e letramento, a doutoranda viu a oportunidade de finalmente ter um processo formativo sólido que lhe desse base para atuar com saberes profissionais, pedagógicos e disciplinares (Tardif, 2014).

Para além das questões motivacionais elencadas acima, o tema da alfabetização no Brasil constitui um campo histórico marcado por desafios persistentes, tensões políticas e disputas metodológicas. O processo de ensinar a ler e a escrever nunca foi neutro, estando relacionado a interesses sociais e políticos que definem as políticas públicas (Anjos e Ribeiro, 2024), assim como envolve concepções de sociedade, de infância e de educação.

Desde o século XIX, o país vivencia uma discussão polarizada a respeito dos métodos de alfabetização, sobre qual é o melhor e mais eficiente. Paralelamente, a formação de professores alfabetizadores tem sido permeada por avanços e retrocessos, com períodos de profissionalização e momentos de responsabilização docente pelas dificuldades do sistema educacional (Gontijo, 2022; Leal e Moraes, 2020).

Nesta perspectiva, este trabalho de cunho bibliográfico discute o percurso histórico da alfabetização e as políticas públicas que marcaram o processo de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, no recorte temporal dos anos de 2001 a 2019.

Para dar conta disso, esse texto organiza-se em duas seções, além desta introdução e das considerações finais: na primeira apresenta-se uma breve perspectiva histórica sobre a alfabetização no Brasil e na segunda segue-se a discussão sobre a formação de professores alfabetizadores. O ensaio se conclui com a apresentação das referências bibliográficas que fundamentaram o processo de escrita.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA, CONCEITUAÇÕES E MÉTODOS

O conceito de alfabetização como ensino da leitura e escrita na escola, só passou a ser utilizado no país a partir do século XX (Mortatti, 2019), pois até 1759, a educação esteve sob responsabilidade dos jesuítas. Após sua expulsão, instauraram-se as aulas régias, marcadas por práticas assistemáticas e precariedade estrutural. (Anjos e Ribeiro, 2024; Mortatti, 2019).

Durante o Império, o ensino da leitura e da escrita ocorreu em meio à coexistência de diferentes métodos, como o individual, o mútuo e o de Castilho (Mortatti, 2019), em um contexto de forte precariedade estrutural, marcado pela falta de materiais, professores e políticas educacionais consistentes. Nesse período, consolidou-se a “metodização” do ensino, isto é, a centralidade da escolha do método como fator determinante para o sucesso da alfabetização, debate que atravessa o tempo e ainda impacta o trabalho docente.

Com a Proclamação da República, intensificaram-se as discussões sobre a escolarização da população e o papel da escola na formação do cidadão. A leitura e a escrita passaram, então, a ser compreendidas como objetos de ensino sistemático, no âmbito da escola obrigatória, laica e gratuita, demandando organização metódica e formação de profissionais especializados.

Na Primeira República, buscou-se estruturar um novo sistema escolar inspirado em modelos da Europa e dos Estados Unidos, com investimentos na formação docente e na criação de grupos escolares, visando à modernização da sociedade (Anjos e Ribeiro, 2024). Desde o final do Império predominavam os métodos sintéticos (como soletração, fônico e silabação), baseados no ensino da “parte” para o “todo”, iniciando pelas letras e sílabas até alcançar palavras e textos (Mortatti, 2019).

A partir de 1890, com a reforma da instrução pública em São Paulo, foram introduzidos os métodos analíticos, influenciados pelo “método João de Deus” (Mortatti, 2019), que partiam do “todo” para as partes constitutivas (Anjos e Ribeiro, 2024). Inicia-se, então, a disputa histórica entre métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos analíticos fortaleceram-se com a reforma da Escola Normal em São Paulo e a criação do Jardim de Infância na Escola-Modelo Anexa, onde foram institucionalizados e difundidos por professores normalistas em todo o país (Anjos e Ribeiro, 2024; Mortatti, 2019). Esse movimento contou com forte influência da pedagogia norte-americana, fundamentada em uma concepção biopsicofisiológica da criança (Mortatti, 2019). Em 1910, o termo “alfabetização” passou a designar o ensino da leitura e da escrita (Mortatti, 2019).

Apesar da ampla divulgação de sua eficácia, os métodos analíticos enfrentaram resistência docente devido à lentidão nos resultados. Com a Reforma Sampaio Dória (Lei 1750/1920), que defendia a autonomia didática, ganharam espaço os métodos mistos ou ecléticos (Mortatti, 2019). Posteriormente, sob influência da psicologia estadunidense, houve a valorização de aspectos psicotécnicos, como nos testes ABC de Lourenço Filho, que orientavam a prática docente a partir da medição de aptidões para a alfabetização (Anjos e Ribeiro, 2024).

Na década de 1980, a alfabetização no Brasil passou por uma inflexão teórica com a obra de Ferreiro e Teberosky (1999), que demonstrou que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita, deslocando o foco do método para os processos de aprendizagem (Mortatti, 2019). A Psicogênese da Língua Escrita (PLE), fundamentada no construtivismo piagetiano, compreende a escrita como objeto de conhecimento apropriado progressivamente pelo sujeito, e não como resultado de um ensino mecânico (Nascimento e Gomes, 2024).

A PLE identifica níveis de desenvolvimento da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), cuja compreensão orienta a intervenção pedagógica (Soares, 2020). Ao reconhecer o erro como parte construtiva da aprendizagem (Nascimento e Gomes, 2024), a teoria criticou visões reducionistas da alfabetização como mera decodificação e redefiniu o papel do professor como mediador de situações significativas, oferecendo uma explicação sistemática sobre como a criança aprende a ler e escrever.

Nascimento e Gomes (2024) afirmam que o discurso da alfabetização para todos pode ter levado à interpretação equivocada da Psicogênese da Língua Escrita como método, quando ela apenas explica como a criança constrói hipóteses sobre a escrita, além de ter favorecido a supervalorização da teoria em detrimento dos métodos de ensino.

Paralelamente, os estudos de letramento enfatizaram a dimensão social, histórica e discursiva da escrita, destacando que não basta dominar o sistema alfabético, mas é necessário saber utilizá-lo em práticas sociais concretas (Kleiman, 2005; Soares, 2010). Com base nessas perspectivas, as políticas curriculares dos anos 1990 e 2000 passaram a priorizar textos reais, práticas sociais de leitura e escrita, ciclo de alfabetização e avaliação formativa (Leal e Moraes, 2020).

Embora esse paradigma tenha ampliado a compreensão da alfabetização (Leal e Moraes, 2020), sua implementação enfrentou dificuldades, como formação docente insuficiente e condições precárias de trabalho, o que limitou a efetivação das propostas inovadoras

Mais recentemente, a Alfabetização Baseada em Evidências (ABE) consolidou-se como abordagem orientada pela ciência cognitiva da leitura, neurociência e psicologia experimental, defendendo práticas fundamentadas em pesquisas replicáveis, revisões sistemáticas e metanálises. No Brasil, essa perspectiva passou a influenciar debates curriculares e políticas públicas. Dehaene (2012) sustenta que a leitura envolve a “reciclagem neuronal” e requer o desenvolvimento da consciência fonológica. No âmbito dessa discussão, Sargiani (2022) define a ABE como um conjunto de práticas respaldadas por evidências científicas robustas, defendendo o ensino explícito e sistemático das relações grafema–fonema.

Tanto Dehaene (2012) quanto Sargiani (2022) entendem que o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a habilidade de perceber, segmentar e manipular fonemas, é a via necessária para aprender a ler, pois conecta grafemas a fonemas de maneira sistemática. Por isso, a leitura global (tentativa de reconhecer palavras como desenhos) é considerada ineficaz e prejudicial, pois exige sobrecarga cognitiva.

Essa defesa aproxima-se do método fônico e tem gerado resistências acadêmicas. Benedetti (2020), de forma mais enfática, critica o socioconstrutivismo e argumenta que a alfabetização exige ensino explícito, sem excluir práticas de letramento. Em síntese, Sargiani (2022), Dehaene (2012) e Benedetti (2020) convergem na defesa de um ensino sistemático e fônico, fundamentado nos achados científicos da neurociência e da psicologia cognitiva.

De maneira geral, perfazendo o olhar sobre o processo histórico, infere-se que a alfabetização no Brasil constitui um campo historicamente tenso, marcado por disputas metodológicas, enviesados por interesses políticos, além insuficiências estruturais e de políticas consistentes. A trajetória apresentada revela que nenhuma inovação metodológica, seja analítica, sintética, mista, fônica ou construtivista, conseguiu produzir mudanças substantivas sem transformação das condições materiais, políticas e formativas da escola.

A melhor síntese talvez seja que a alfabetização deve ser baseada em evidências e em contexto, integrando ciência cognitiva com práticas sociais de leitura e escrita, evitando reducionismos.

FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS, TENSÕES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A formação de professores alfabetizadores no Brasil constitui um campo marcado por tensões epistemológicas, disputas metodológicas e movimentos políticos que atravessam décadas. Gontijo (2022) evidencia que grande parte das políticas públicas brasileiras direcionadas à alfabetização concentrou esforços na implementação de programas de formação continuada, avaliações e orientações curriculares, mas não avançou de modo consistente sobre a necessidade de reorganizar a formação inicial docente. Para a autora, há um descompasso entre as políticas de alfabetização e a política formativa, pois enquanto as primeiras exigem práticas pedagógicas fundamentadas, as licenciaturas seguem ofertando currículos teóricos, muitas vezes fragmentados e distantes da realidade escolar.

Esse distanciamento repercute na constituição de saberes profissionais (Tardif, 2014), tendo em vista que, por vezes, há uma lacuna entre a formação inicial e as demandas reais do

trabalho docente, criando uma ruptura entre o conhecimento acadêmico e os saberes produzidos na prática. Assim, muitos egressos das licenciaturas chegam às escolas sem domínio dos princípios, métodos e conhecimentos estruturantes da alfabetização (Gontijo, 2022). Como afirmam Leal e Moraes (2020), as políticas de alfabetização e de formação docente têm sido historicamente tensionadas entre avanços institucionais e retrocessos estruturais, revelando desafios persistentes relacionados à profissionalização do magistério, às condições de trabalho e à apropriação efetiva de saberes profissionais especializados. A isso se soma o fato de que as políticas se alteram a cada ciclo governamental, impactando diretamente tanto a forma de como é concebido e realizado o processo de alfabetização, quanto a formação docente.

A formação de professores alfabetizadores começa a ganhar maior centralidade na agenda educacional brasileira a partir da redemocratização do país. Gontijo (2022) aponta que, após a Constituição Federal (CF) de 1988, foi se consolidando a compreensão de que o Estado deveria assumir maior responsabilidade na garantia do direito à alfabetização. Teixeira e Silva (2021) vai mais além afirmando que as políticas públicas voltadas à alfabetização e a formação de professores alfabetizadores começaram a ser criadas de maneira mais sistemática em nosso país e ganharam força, além da CF (1988), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) e com o Plano Nacional de Educação (2001-2010), especialmente por meio da elaboração de programas de formação continuada que dialogassem com reformas curriculares e com medidas de avaliação.

Nesse contexto, emerge uma aposta na formação docente, refletindo a percepção de que a qualidade da alfabetização depende, em grande medida, da capacidade do professor de mobilizar conhecimentos teóricos e metodológicos consistentes (Teixeira e Silva, 2021). Assim, a instituição das políticas de formação continuada dos professores, seguiu os discursos considerados como mais atuais da área, quais sejam: a psicogênese, o letramento e consciência fonológica, que foram incorporados paulatinamente a cada nova política de formação de professores que surgia como instrumento para a melhoria da qualidade de ensino (Teixeira e Silva, 2021).

Nessa perspectiva foram pensadas as políticas como PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), o Pró-Letramento (2005) e o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), os quais surgem articuladas à necessidade de renovar práticas pedagógicas, atualizar referenciais teóricos e responder às críticas sobre os baixos índices de alfabetização.

O PROFA foi lançado em 2001, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, voltado para estudos das teorias da área da alfabetização, fundamentando-se na

perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Foi destinado prioritariamente a professores que alfabetizam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, mas também foi aberto para outros professores que tivessem interesse na área. Com duração de quatro anos, o programa ofereceu um modelo de formação que propunha a relação entre teoria e prática, utilizando diferentes metodologias para as turmas de alfabetização, tendo como elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem, o diagnóstico dos conhecimentos das crianças, estas que eram levadas a pensar sobre o sistema de escrita alfabético e desafiadas a construir suas próprias hipóteses, a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador (Teixeira e Silva, 2021).

Em 2005, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para reverter os índices de fracasso na alfabetização, foi lançado o programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que vigorou até o ano de 2010. Consistia também em um programa de formação continuada de professores, cujo objetivo era “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática” (Teixeira e Silva, 2021, p. 672).

O Pró-Letramento seguiu na mesma perspectiva teórica do PROFA, porém de uma forma mais ampliada com o conceito de letramento. Desse modo, os professores foram instigados a pensar no processo de alfabetização atrelado as práticas de letramento. O Pró-letramento foi considerado bem-sucedido e isso pôde ser visualizado nos resultados das avaliações dos estudantes realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Atrelada a essa experiência, em 2012 no governo de Dilma Rousseff, foi lançado o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, uma política de continuidade do que vinha sendo feito no governo Lula, com a intenção de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (Teixeira e Silva, 2021).

O PNAIC trouxe para a formação dos professores alfabetizadores cadernos com referenciais teóricos e metodológicos que integrava as concepções teórico-construtivistas (da PLE), com as concepções de letramento, e acrescentou os estudos sobre consciência fonológica. Isto porque,

conforme o paradigma psicogenético, para alcançar o princípio alfabético a criança precisa conceitualizar a escrita, fazendo conexões entre os sons das letras e suas respectivas representações, porém para realizar essas conexões é preciso levá-la a refletir sobre o sistema de escrita (Teixeira e Silva, 2021, p. 674).

O Pacto consistiu em “um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização” (Brasil, 2012, p. 5). Foi realizado pelo MEC (Ministério da Educação) em parceria com as Universidades, e era composto por quatro pilares de ação, a citar:

- 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) aquisição e distribuição de materiais didáticos: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização (Leal e Moraes, 2020, p. 2020).

Apesar da grande satisfação dos professores e dos altos índices de aprovação dos cursistas, visto por meio do monitoramento realizado pelo preenchimento da plataforma Sispacto/Simec (criada pelo MEC), com dados de frequências, relatórios e avaliações da formação (Leal e Moraes, 2020), o PNAIC foi encerrado em 2018 sob a justificativa dos baixos índices de aprovação dos estudantes na ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

A ANA surge como um dos pilares do PNAIC e consistiu em uma avaliação externa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), para avaliar “os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas” (Brasil, 2017), realizadas com os alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A grande crítica feita por Leal e Morias (2020), é que a ANA ainda não tinha se consolidado como avaliação externa que sustentasse a criação ou extinção de políticas públicas, por ter sido realizada apenas duas vezes nos anos de 2014 e 2016, além de ter várias inconsistências que precisavam ser discutidas quanto ao que era proposto na prova, como os critérios de correção da mesma.

Os dados da ANA foram utilizados tanto para a extinção do PNAIC, quanto para a fundamentação da PNA (Política Nacional de Alfabetização), lançada em 2019, pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (Leal e Moraes, 2020; Teixeira e Silva, 2021).

Com a PNA (2019), inaugura-se uma ruptura explícita, ou seja, a formação docente passa a ser reorganizada sob a perspectiva da alfabetização baseada em evidências, fundamentada na ciência cognitiva da leitura que propõe o ensino explícito, a partir da instrução fônica. Essa guinada teórica provoca tensões, pois confronta a hegemonia histórica dos referenciais construtivistas, os modelos de formação continuada utilizados por quase vinte anos, a autonomia docente e das universidades, os processos de construção coletiva dos saberes profissionais e os movimentos da sociedade¹ (Gontijo, 2022; Teixeira e Silva, 2021).

¹ “ação de entidades, de sindicatos, de grupos, de universidades e de pessoas que, em diferentes frentes, lutam pelos direitos sociais, dentre eles o direito de todas e todos à educação e à alfabetização” (Gontijo, 2022, p. 33).

Por tudo isso, a PNA sofreu diversas críticas e foi alvo de muita resistência, considerada um retrocesso, principalmente porque desde o processo de redemocratização do país, foi a primeira vez que uma política fez a indicação de um método específico (Teixeira e Silva, 2021), no caso o método fônico, de marcha sintética (Mortatti, 2019), que foi bastante utilizado no país no século XIX.

De acordo com Teixeira e Silva (2021), durante cerca de duas décadas, PROFA, Pró-Letramento e PNAIC foram orientados por referenciais ligados ao construtivismo, à psicogênese da escrita, ao letramento e ao desenvolvimento da consciência fonológica. Esses programas formaram milhares de professores, produzindo materiais, sequências didáticas e cursos que se tornaram referências nacionais. Entretanto, segundo tais autores, a PNA desconstrói o discurso consolidado nos programas anteriores ao defender exclusivamente a instrução fônica, evidenciando assim uma disputa político-epistemológica no campo da alfabetização.

Macedo (2023) complementa tal posicionamento e vai mais além, ao expor que a PNA e as políticas do governo Bolsonaro constituem não apenas um redirecionamento teórico, mas um movimento de colonialidade do saber. A autora defende que há uma tentativa explícita de subordinar a formação docente a perspectivas epistemológicas importadas, especialmente do modelo anglo-saxão, que desconsideram: a diversidade sociocultural brasileira, os avanços da pesquisa nacional em alfabetização, a historicidade das práticas de letramento e as desigualdades estruturais que afetam a aprendizagem. Esse processo, segundo Macedo (2023), produz reducionismos teóricos e pedagógicos, transformando a formação de professores em instrumento de padronização e controle, alinhado a agendas políticas neoliberais e neocoloniais.

Frente a discussão estabelecida, percebe-se que ao longo das décadas, a alfabetização tem sido alvo de sucessivos projetos governamentais, acompanhados de políticas que pretendem definir a forma ideal de ensinar. Tais iniciativas carregam discursos que legitimam a visão do grupo no poder e moldam a formação de professores e estudantes. No entanto, ao apresentar métodos e prescrições como soluções suficientes, essas políticas desconsideram outros fatores: sociais, culturais, econômicos e históricos, que são fundamentais para compreender a complexidade do processo alfabetizador.

A partir desse panorama, torna-se evidente que a formação de professores alfabetizadores precisa ser compreendida como um processo significativo e intelectualmente robusto, que ofereça ao futuro docente acesso qualificado às diferentes teorias que sustentam o campo, desde a psicogênese da escrita às abordagens do letramento, das contribuições da consciência fonológica às evidências da ciência cognitiva da leitura. Uma formação sólida não

deve restringir-se à adoção de um único modelo teórico, mas possibilitar que o professor desenvolva autonomia profissional para analisar seu contexto de atuação, interpretar as necessidades reais de seus estudantes e decidir, de modo fundamentado, quais estratégias metodológicas são mais adequadas a cada situação.

Assim, defende-se uma formação que reconheça a complexidade da alfabetização, valorize o pluralismo epistemológico e fortaleça o professor como sujeito reflexivo, capaz de articular teoria e prática em favor do direito de todas as crianças à leitura e à escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da alfabetização no Brasil, desde sua trajetória histórica até as diferentes conceituações e métodos, revela um campo marcado por disputas teóricas, alternâncias de paradigmas e forte influência de projetos políticos. Esse percurso revela que a alfabetização nunca foi um fenômeno neutro ou puramente técnico, ao contrário, sempre esteve atravessada por concepções de sujeito, de educação e de sociedade, que influenciaram as práticas escolares e políticas públicas ao longo do tempo.

Nesse processo, tornou-se evidente que a formação docente ocupa papel central para compreender tanto os avanços quanto os limites da alfabetização no país. A formação inicial e continuada dos alfabetizadores é atravessada por tensões políticas, epistemológicas e institucionais, expressas nas disputas entre enfoques teóricos, por vezes na fragmentação curricular em muitas licenciaturas, na distância entre universidade e escola e na instabilidade das políticas de alfabetização. Tais desafios revelam que a formação docente ainda não garante, de modo amplo e sistemático, o desenvolvimento dos saberes profissionais indispensáveis ao ensino da leitura e da escrita, saberes estes que envolvem teoria, prática, investigação, análise de contexto e capacidade de tomada de decisão fundamentada.

Diante disso, se faz necessário consolidar uma formação docente significativa, plural e crítica. É fundamental que o professor alfabetizador tenha acesso a diferentes referenciais como a psicogênese da escrita, letramento, consciência fonológica, linguística, neurociência e ciência cognitiva da leitura, para conseguir desenvolver a autonomia intelectual para selecionar, articular e contextualizar tais aportes em função das necessidades concretas de seus estudantes.

Nesse sentido, destaca-se a relevância dos cursos de formação na área da educação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, para o aprofundamento de temas essenciais relacionados ao trabalho docente e as práticas pedagógicas para a alfabetização. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem continua sendo o principal espaço de atuação do

pedagogo, é imprescindível que a formação docente (inicial e continuada) proporcione subsídios teóricos, metodológicos e investigativos que preparem efetivamente o professor para os desafios contemporâneos das turmas de alfabetização.

Assim, conclui-se que avançar na alfabetização no Brasil exige reconhecer simultaneamente a complexidade histórica de seus métodos e a centralidade da formação docente. O país só poderá assegurar o direito de todas as crianças aprenderem a ler e escrever quando consolidar políticas estáveis, currículos formativos consistentes, práticas pedagógicas fundamentadas e professores capazes de articular teoria e contexto. Em última instância, alfabetizar com qualidade é resultado de uma formação docente que integra conhecimento, autonomia e compromisso social, permitindo ao professor responder, com criticidade e criatividade, aos desafios contemporâneos da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Um breve histórico da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos sobre políticas e métodos. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, v. 26, n.2, jul-dez/2024, p. 1-17.

BENEDETTI, Kátia Simone. Métodos de Alfabetização. In: BENEDETTI, Kátia Simone. **A Falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEDET, 2020, p. 43-73.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio**. 25 abr. 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47851-avaliacao-de-alfabetizacao-divulgara-resultados-em-maio>. Acesso em 04 de dezembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília, 2012a. 40 p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf>. Acesso em: 04 de dezembro de 2025.

DEHAENE, Stanislas. Aprender a ler. In: DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 213-252.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Número 16 (Edição Especial), 2022, p. 33-43.

GROSSI, Ester Pillar. **Didática do nível alfabético**. Paz e Terra. 2010

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n.108, maio/ago. 2020, p. 27-43.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. A política de alfabetização do governo Bolsonaro: reducionismos e colonialidade. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5007012, 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos métodos de alfabetização no Brasil (2006). In: MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, pp. 27-46.

NASCIMENTO, Caio Cesar Silva Nascimento; GOMES, Hellen da Silva. Psicogênese da língua escrita: uma reflexão crítica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7983, 2024.

SARGIANI, Renan. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui par as práticas e políticas educacionais de literacia. In: SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022, p. 1-43.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014.

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

