

CONCEPÇÕES E INDÍCIOS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO REVELADOS EM DEPOIMENTOS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Luísa dos Santos Silva¹

Maria Geiziane Bezerra Souza²

RESUMO

Este artigo busca compreender as concepções e os indícios de práticas de alfabetização e letramento revelados em depoimentos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos em autores como Mortatti (2019), Moraes (2005; 2012), Soares (2020), Santos e Albuquerque (2005) para discutir acerca do percurso histórico da alfabetização e do letramento; e em Souza (2025), Souto (2009), Costa e Lopes (2025) e outros, para refletirmos sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por docentes em diferentes contextos. No que diz respeito ao percurso metodológico, com vista à seleção dos participantes da pesquisa, fizemos um levantamento junto à comunidade escolar de duas instituições da rede municipal de ensino de Sanharó-PE, a fim de obter a indicação de professoras consideradas boas alfabetizadoras. Feito isso, realizamos entrevista semiestruturada com as quatro docentes mais indicadas e, para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1997). Os resultados dessa pesquisa revelaram um conjunto híbrido de concepções e indícios de práticas de alfabetização e letramento nos depoimentos das alfabetizadoras. Entretanto a alfabetização e o letramento pareciam andar em paralelo e não de forma simultânea e interdependente na maioria das práticas investigadas. Os dados também mostraram a referência explícita aos métodos fônicos no processo de ensino do sistema de escrita alfabética. Contudo, percebemos que, mesmo de forma mais restrita, havia também entre as práticas das participantes, indícios de tentativas no sentido de alfabetizar letrando. Do ponto de vista do letramento, os depoimentos das professoras revelaram possíveis investimentos na leitura de obras literárias e no trabalho com a compreensão leitora a partir dela, bem como produções de textos com finalidades reais, ainda que em número reduzido. Depreendemos, ainda, que proporcionar práticas de leitura e escrita em situações sociais de uso parecia ser um dos grandes desafios enfrentados pelas docentes.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Concepções e indícios de práticas; Professoras consideradas boas alfabetizadoras.

DATA DE APROVAÇÃO: 17 de Dezembro de 2025.

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, buscamos compreender as concepções e os indícios de práticas de alfabetização e letramento revelados em depoimentos de professoras dos anos iniciais do ensino

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). E-mail: luisa.santossilva@ufpe.br

² Professora temporária da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). E-mail: geiziane.souza@ufpe.br

fundamental. Nessa direção, nossos objetivos específicos foram construídos com vista a analisar as concepções de alfabetização e letramento reveladas nas falas das professoras e os indícios das práticas de alfabetização e letramento revelados em seus depoimentos.

Nosso interesse por esse objeto de estudo é indissociável das primeiras inquietações que tivemos em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, pois, durante a infância, ansiávamos por poder escrever nosso próprio nome nos cadernos e locais que o requeriam, bem como por ler o mundo em nosso entorno, a exemplo de placas, panfletos e os fascinantes livros, repletos de letras e imagens.

No contexto universitário, nosso interesse se fortaleceu durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA), mediante as nossas vivências nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1 e 2. A partir de tais experiências, passamos a reconhecer que a alfabetização e o letramento são temas centrais, especialmente quando buscamos compreender como os estudantes aprendem, para que, a partir disso, possamos planejar nossas ações pedagógicas.

Posteriormente, buscamos pesquisar e nos aprofundar, surgindo, então, em nossa formação, a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se destaca como uma estratégia para envolver estudantes das licenciaturas nos meandros da profissão, promovendo a integração entre teoria e prática como indissociáveis no ambiente escolar. Nesse programa, tivemos oportunidade de acompanhar turmas do 2º ano do ensino fundamental, conhecendo as práticas de ensino e nos aprofundando mais nos processos de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, tanto do ponto de vista profissional como do acadêmico, consideramos que é essencial aprofundar a compreensão sobre a temática em questão a partir daquilo que é pensado e vivido pelos protagonistas dos cotidianos escolares, fundamentando-nos nas discussões teóricas da área. Acreditamos que, da ótica social, investigar as concepções e indícios de práticas de alfabetização e letramento proporciona a compreensão de como os professores mobilizam estratégias para ensinar seus alunos em sala de aula, bem como demonstra o que poderia impulsionar esses processos nos cotidianos escolares. Do ponto de vista científico, compreendemos que é necessário continuar investigando as concepções e as práticas em torno da alfabetização e do letramento a fim de que possamos contribuir com o avanço da teorização nessa área do conhecimento científico.

Com vista à fundamentação do presente estudo, fizemos um levantamento dos trabalhos publicados nos anais das três últimas edições do Congresso Brasileiro de Alfabetização

(CONBAlf)³, evento que se destaca como um dos principais no campo científico no cenário nacional. Para tanto, consideramos o eixo temático oito⁴, “Alfabetização e modos de aprender e ensinar”, que mais se aproximou da temática de estudo deste trabalho. Encontramos 4 trabalhos que abordam de forma mais direta as concepções e as práticas dos professores nos processos de alfabetização e letramento (Assolini, 2021; Casagrande et al., 2023; Koch, 2025; Souza e Silva, 2025), com os quais dialogaremos na seção três deste trabalho. Nosso estudo se diferencia destes por se debruçar sobre os depoimentos de professoras consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar.

Constatamos, assim, a existência de trabalhos que revelam dados importantes em torno da nossa temática de investigação. Contudo, dada a grande diversidade de configurações que as concepções e as práticas dos alfabetizadores podem assumir, é imprescindível continuar refletindo sobre elas em seus diversos contextos a fim de que possamos avançar em torno de sua compreensão e das potencialidades e desafios que as perpassam.

Dito isto, este artigo está dividido em seis seções. Na primeira, apresentamos nosso referencial teórico, inicialmente, sobre o percurso histórico da alfabetização e do letramento no Brasil. Em seguida, refletimos sobre concepções e práticas mobilizadas por professores com vista a esses dois processos. Na terceira seção, expomos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Logo após, apresentamos duas seções de análises dos dados. Na primeira, analisamos como as professoras conceituam a alfabetização e o letramento e, na segunda, analisamos os indícios das práticas de alfabetização e letramento revelados nos depoimentos das participantes do nosso estudo. Posteriormente, temos as considerações finais.

2. PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL

Ao longo do tempo, o campo da alfabetização no Brasil passou por várias transformações, tanto do ponto de vista teórico como no que diz respeito às práticas de ensino. Em muito, isso aconteceu como tentativa para solucionar o fracasso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas. As diferentes transformações no campo teórico influenciaram as concepções e, em certa medida, as práticas docentes – e

³ O CONBAlf é realizado a cada dois anos, e suas três últimas edições foram realizadas nos anos de 2021, 2023 e 2025, respectivamente.

⁴ Nas edições de 2021 e 2023, o eixo oito era “Alfabetização e modos de aprender e de ensinar”; na edição de 2025, o eixo oito passou a ser “Alfabetização e suas práticas”.

continuam a influenciar até os dias atuais, embora não se trate de uma relação de causa-efeito (Souza, 2025). No final do século XIX e início do século XX, como indica Mortatti (2019), a alfabetização era compreendida com foco nos processos de “como ensinar” e “com o que ensinar” a leitura e a escrita, buscando aquele que seria, na visão da época, “o melhor método” para esse ensino. Nesse cenário, foram desenvolvidos muitos métodos conhecidos como tradicionais e suas muitas cartilhas. Tais métodos se dividem em dois grandes grupos: métodos sintéticos e analíticos.

Para melhor compreendermos os **métodos sintéticos** (soletração, fônico e silábico), é importante dizer que eles iniciam o ensino “[...] da ‘parte’ para o ‘todo’ [...]” (Mortatti, 2019, p. 33), ou seja, priorizam o ensino da leitura, partindo das unidades menores da língua, mais especificamente, as letras, os sons (fonemas) ou sílabas, para depois construir “o todo”, compreendido como unidades maiores, como palavras, frases e textos, seguindo sempre níveis graduais de dificuldade. Logo, cada um desses métodos tem uma unidade central de partida para o ensino, as quais são diferentes entre si. No método de soletração ou alfabético, ensinava-se primeiro o nome de cada letra do alfabeto para que, em seguida, o estudante memorizasse as sílabas formadas por elas a fim de que pudesse ler palavras. É importante dizer isso, pois demonstra a fragilidade desse método, que se tornava mecânico, desinteressante e sem sentido para o aluno (Mortatti, 2019; Souza, 2025).

Devido à persistência do fracasso na aprendizagem causado pela utilização do método da soletração, surgiu o método fônico ou fonêmico, que ensina a correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema). Ou seja, como se considerava que as dificuldades de aprendizagem reveladas pelo método anterior se referiam à pronúncia dos nomes das letras, com o método fônico, o aluno precisava pronunciar fonemas isolados e juntá-los para que, assim, chegasse a ler palavras e, em seguida, frases e textos (Moraes, 2012). No entanto, o acúmulo dessas correspondências, a exemplo do método de soletração, não tem significado para o aluno, além de a pronúncia de fonemas isolados apresentar um alto nível de complexidade, inclusive para pessoas que já são alfabetizadas e letradas (Moraes, 2012).

Para tentar dar conta dessa limitação, surgiu o método silábico ou de silabação, afirmando que o ensino da leitura devia partir das sílabas de cada letra. Após serem aprendidas as famílias silábicas, o aluno juntaria as sílabas para formar palavras e, só depois, frases e textos, os quais ficam limitados às famílias silábicas das letras que estavam sendo aprendidas (Moraes, 2012; Souza, 2025). Desse modo, controlava-se e limitava-se as palavras, frases e textos aos quais o aluno tinha acesso, desconsiderando o que ele já sabia e não proporcionando o contato com textos significativos que circulam no meio social. Consequentemente, o ensino da escrita

não acontecia simultaneamente ao da leitura. A escrita ficava em segundo plano, dando-se relevância apenas à caligrafia – o estilo do traçado das letras na escrita – e a ortografia – a escrita correta das palavras –, com práticas de ensino que priorizam os ditados de palavras, cópias para memorização e criação de frases (Mortatti, 2019).

Quase que concomitantemente aos métodos citados anteriormente, revelam-se os **métodos analíticos** (palavração, sentencição, historieta e global), que iniciavam o trabalho partindo do “todo”, ou seja, de unidades maiores da língua, tais como palavras, frases e textos, dentro de um contexto e com significado, para então levar o aluno a compreender particularmente as “partes” – letras, fonemas e sílabas (Morais, 2012; Mortatti, 2019). Nos métodos analíticos, buscava-se trazer sentido e motivação para os alunos no processo de ensino e aprendizagem, tomando o caminho inverso àquele adotado pelos métodos sintéticos. Entretanto, nessa tentativa, os estudantes deparavam-se novamente com a memorização, mas, agora, focando em palavras e frases para que, assim, chegassem a fragmentá-las e compreender as relações entre letras, fonemas e sílabas. Além disso, os alunos também tinham contato com falsos textos, que mais eram um agrupamento de frases para memorização e leitura por adivinhação (Morais, 2012; Mortatti, 2019).

No método da palavração, como o próprio nome já nos leva a perceber, o ensino se dava a partir das palavras. Nesse processo, era central a prática de memorização dessa unidade linguística e sua associação a imagens para depois reparti-las em partes menores (Souza, 2025). Isso acontecia para que o aluno reconhecesse palavras, associando-as ao seu significado, e, quando tivesse habituado a um repertório pertinente dessas unidades, estas eram fragmentadas para a compreensão das correspondências entre letras e sons. Em direção semelhante, o método de sentencição também exige do aluno a memorização, mas, ao invés de palavras, o foco estava na apresentação de frases curtas no contexto para, adiante, identificar as palavras contidas nessas frases e, continuamente, as letras e sílabas contidas nas palavras (Morais, 2012).

Seguindo quase as mesmas orientações anteriores, o método de historietas ou global de contos diferenciava-se por tomar o texto como elemento central para o ensino, seguido da análise de suas frases, palavras e, destas, partindo para as letras e sílabas. Vale destacarmos que os textos utilizados no método global eram histórias e contos lidos pelas professoras para trabalhar suas “partes” com os alunos, levando-os também a memorizá-los.

Na primeira década do século XX, começou-se a compreender a importância do ensino conjunto da leitura e da escrita. Foi assim que o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (Mortatti, 2019). Entretanto, embora tenha se passado a ensinar leitura e escrita ao mesmo tempo, o ensino desta ainda se referia

principalmente às habilidades de treino da escrita para respeitar o formato das letras (cursiva, de imprensa, maiúsculas e minúsculas), a posição no caderno e a caligrafia nenhum dos métodos sintéticos ou analíticos foi a “solução” para o fracasso da alfabetização. Contudo, eles não desapareceram; antes, foram utilizados conjuntamente nas práticas dos professores, como uma tentativa de aumentar ou potencializar sua “eficácia”. Essa união deu origem aos métodos mistos ou ecléticos, que continuavam apresentando a mesma necessidade de memorização e aprendizagem desprovida de sentido que os anteriores.

Assim, segundo Morais (2005; 2012), é importante salientar que, não importa a denominação que tivessem, todos esses métodos compreendiam o processo de alfabetização como sendo a aprendizagem de um código de transcrição dos sons da fala, em que os alunos não precisariam compreender as propriedades e o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA) para dominá-lo, sendo necessário apenas memorizar e treinar as informações dadas pelos professores.

As concepções e práticas de alfabetização dos professores foram, durante muito tempo, e, em muitos casos ainda podem ser influenciadas por um ou por vários desses métodos tidos como tradicionais, sejam eles os métodos sintéticos, analíticos ou os mistos. Isso resultava em um processo de ensino em que, supostamente, os aprendizes não precisariam compreender “o que a escrita representa” e “como ela cria representações” (Morais, 2012) e nem se envolver em situações reais de uso da leitura e da escrita.

Na década de 1980, no Brasil, ocorreu uma mudança conceitual no campo da alfabetização que também teve influência sobre as concepções e as práticas dos alfabetizadores, sobretudo com o passar dos anos. Tal mudança advinha das contribuições dos estudos da **psicogênese da escrita** de Emília Ferreiro e seus colaboradores, os quais tiraram o foco dos métodos de alfabetização e voltaram-se para a criança e a maneira como ela aprende.

A psicogênese da escrita, como dito, tensionou as concepções sobre a alfabetização no país. Contudo, é importante dizer que ela não se apresenta como um “método de ensino”, mas como a necessidade de questionar o conceito tradicional de alfabetização, que considerava a escrita como um código e desconsiderava a importância dos processos cognitivos que a criança constrói no processo de alfabetização (Morais, 2012; Souza, 2025). A partir das contribuições desses estudos, passamos a ter uma nova perspectiva sobre apropriação da escrita alfabética, vista como a aprendizagem de um sistema representacional que a criança precisa compreender para dominar.

De acordo com Morais (2005; 2012), a criança precisa começar a compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética como um sistema de representações, isto é, como

um sistema que utiliza formas gráficas (letras) para representar os sons da fala. Entretanto, segundo o autor, a princípio, a criança ainda não percebe isso, mas começa a se questionar o que as letras representam (ou notam, ou substituem) e como elas criam representações (notações). As respostas que a criança cria para cada pergunta demonstram o que ela já sabe sobre o sistema de escrita alfabética, sendo muito importante que suas hipóteses guiem as práticas de ensino do SEA. Quando influenciadas pela teoria da psicogênese da escrita, tais práticas tendem a não separar o ensino da leitura e da escrita, sendo através desta que a criança demonstra, como mencionamos, o que já formulou para responder às questões “o que” e “como” sobre o sistema representacional. Ou seja, é por meio da escrita que o aprendiz revela suas hipóteses de escrita, sinalizando para o professor o que é preciso ser feito para que ela se desenvolva nesta compreensão.

Soares (2020) amplia nossa compreensão sobre o conceito de alfabetização, destacando que alfabetizar consiste no processo de apropriação da escrita enquanto tecnologia, o que envolve o domínio do sistema alfabético e das convenções ortográficas, além do desenvolvimento de habilidades e procedimentos necessários para a leitura e a escrita, como o uso adequado dos instrumentos de escrita, a postura corporal e o conhecimento das convenções gráficas e espaciais que orientam o ato de ler e escrever.

No cenário de mudanças no campo teórico, na década de 1990, surge no Brasil o conceito de letramento, que, segundo Soares (2020, p. 12), é “entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita”. Nesse período, notou-se que o processo de alfabetização sozinho não estava dando conta de formar os alunos para as exigências de leitura e escrita que estavam postas na sociedade. Assim, o letramento surgiu também da necessidade de dar real significado e contexto para a utilização da escrita e da leitura dos mais variados gêneros textuais e com diversos usos sociais pelos alunos.

Enquanto a alfabetização diz respeito ao domínio do SEA, o letramento refere-se ao uso social da língua escrita, integrando as dimensões interacionais e socioculturais dos atos de ler e escrever (Soares, 2020). Nesse sentido, vale destacar a importância da integração entre os conceitos de alfabetização e letramento, que, embora sejam processos distintos, são interdependentes (Soares, 2020). Trata-se, assim, de ensinar o sistema de escrita alfabética de forma indissociada do ensino da leitura, compreensão e produção textos escritos de diferentes gêneros. Nasce, assim, as práticas de “alfalettrar” ou alfabetizar letrando, que, parafraseando Soares (2020) e Santos e Albuquerque (2005), pressupõem a integração entre o aprendizado do sistema de escrita e a vivência de práticas reais de leitura e produção textual.

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento são processos distintos, mas interdependentes, sendo importante que a apropriação do sistema alfabético ocorra de forma articulada às situações sociais de uso da escrita, para que o aluno aprenda a ler e escrever ao participar de contextos significativos envolvendo a leitura e a escrita, e não por meio de exercícios mecânicos de codificação e decodificação.

Tal perspectiva tem ocasionado mudanças significativas nas concepções e nas práticas de alfabetização em nosso país. Entretanto, a influência de tais ideias não é total. Mesmo diante desse avanço teórico e metodológico, é possível que muitos elementos característicos dos métodos tradicionais permaneçam e ainda façam parte do cotidiano das práticas das professoras nos dias atuais. Assim, embora haja uma integração sucessiva de concepções consideradas mais inovadoras, podem coexistir, nas práticas pedagógicas, traços persistentes dos métodos sintéticos, analíticos ou mistos, que podem, inclusive, predominar no processo de alfabetização em muitos contextos.

3. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES DO CONBAIf?

Nesta seção, consideramos importante aprofundar as discussões sobre as concepções e as práticas dos professores alfabetizadores com base em pesquisas recentes para que, assim, possamos compreender as concepções e os indícios de práticas de alfabetização e letramento revelados em depoimentos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. As concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras, bem como as prováveis práticas que delas decorrem, têm sido, como já mencionamos, discutidas em pesquisas recentes apresentadas no CONBAIf. Isso pôde ser percebido mediante o levantamento de trabalhos publicados nos anais das três últimas edições deste evento, nos anos de 2021, 2023 e 2025, no eixo temático 8.

Mediante a leitura dos títulos, encontramos 04 trabalhos que abordam mais diretamente nossa temática de estudo, revelando as concepções e as práticas de professores/as alfabetizadores/as, mais especificamente os trabalhos de Assolini (2021), Casagrande *et al.* (2023), Koch (2025) e Souza e Silva (2025). Mas também encontramos 19 trabalhos que permitem refletir sobre práticas ou concepções de professores alfabetizadores, os quais serão discutidos ao longo desta seção. As e discussões apresentadas em tais pesquisas foram importantes para nosso estudo, pois evidenciavam diferentes modos de compreender e realizar o processo de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, revelando

desde perspectivas mais tradicionais até concepções que articulam alfabetização e letramento em uma mesma prática pedagógica.

Nos 23 trabalhos levantados, observamos a predominância de três grupos principais de concepções, identificadas nas falas e nas práticas das professoras alfabetizadoras: a) as tradicionais, que consideram a escrita como um código e estão centradas na memorização e no treino (Bianchi *et al.* 2023; Casagrande *et al.* 2023; Francisco, 2023; Francisco; Hernandez (2021); Koch, 2025; Nascimento, 2023; Siqueira; Colello, 2023); b) as que tendem a pautar-se na perspectiva do alfabetizar letrando, integrando o domínio do sistema alfabético de escrita aos usos sociais da leitura e da escrita (Araújo; Mattos, 2025; Bianchi; Nascimento, 2021; Carvalho *et al.*, 2025; Costa; Moraes, 2025; Dias; Gentil, 2023; Domingos, 2023; Dorneles; Bianchi, 2025; Gurgel *et al.* 2023; Lucca *et al.* 2025; Nascimento, 2025; Nascimento *et al.*, 2021; e c) as híbridas (Souza, 2025), em que as professoras se utilizam de práticas consideradas tradicionais para o ensino da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que demonstram tentativas de alfabetizar na perspectiva do letramento (Assolini, 2021; Correa; Monteiro, 2023; Costa; Lopes, 2025; Cruz, 2025; Souza; Silva, 2025).

As concepções tradicionais foram recorrentes em pesquisas como as de Francisco e Hernandez (2021) e Koch (2025), que verificaram que o ensino da leitura e da escrita ainda se baseia fortemente em práticas mecânicas e descontextualizadas, nas quais a alfabetização é entendida como o domínio técnico do código, e as atividades que predominam são de cópia e memorização, não fazendo os alunos refletirem sobre as propriedades do SEA e concentrando-se, muitas vezes, na transcrição de palavras, frases e textos. Em tais atividades também não há, assim, articulação com os usos sociais da leitura e da escrita. Do mesmo modo, resultados semelhantes foram apresentados em estudos da edição de 2023, mais especificamente em Bianchi *et al.* (2023), Casagrande *et al.* (2023), Francisco (2023), Nascimento (2023), e Siqueira e Colello (2023).

Nesse sentido, o estudo de Francisco (2023) identificou o predomínio de práticas pautadas no método fônico, enquanto Nascimento (2023) destacou a centralidade de práticas docentes que utilizam o método silábico no processo de alfabetização. Na mesma direção, o estudo de Casagrande *et al.* (2023) verificou nas práticas e nas falas dos professores, que estes se utilizavam tanto dos métodos sintéticos (com ênfase para o método fônico e silábico) como do método analítico de palavração, com vista ao ensino da leitura e da escrita. Ademais, as pesquisas de Bianchi *et al.* (2023) e Siqueira e Colello (2023) indicaram que, em muitas escolas, a leitura e a escrita ainda são ensinadas de forma descontextualizada, em detrimento das situações reais de comunicação, limitando a compreensão dos alunos sobre a função social da

língua escrita. Esses achados revelam que, embora o discurso pedagógico contemporâneo valorize a perspectiva do letramento, muitas práticas e concepções dos professores ainda permanecem presas a modelos de ensino centrados na repetição, memorização e cópia.

Por outro lado, um conjunto significativo de 11 trabalhos evidenciou concepções que associam alfabetização e letramento de forma interdependente e indissociável, reconhecendo que aprender a ler e escrever envolve tanto a compreensão do sistema de escrita quanto a inserção dos alunos em práticas reais de leitura e escrita. Nos estudos de Bianchi e Nascimento (2021) e de Nascimento *et al.* (2021), por exemplo, as professoras desenvolviam práticas que exploravam a literatura infantil, os gêneros textuais e a produção de textos autorais como instrumentos para ensinar o SEA e promover o letramento simultaneamente. Essas concepções e práticas balizadas no alfabetizar letrando também aparecem nas pesquisas de Dias e Gentil (2023), Gurgel *et al.* (2023) e Domingos (2023). Nesses trabalhos, as autoras descrevem práticas de ensino que valorizam os interesses e saberes dos alunos, articulando o currículo escolar com atividades significativas de leitura e escrita.

Na edição mais recente do CONBAlf, em 2025, pesquisas como as de Carvalho *et al.* (2025), Araújo e Mattos (2025), Costa e Moraes (2025), Nascimento (2025), Lucca *et al.* (2025) e Dorneles e Bianchi (2025) apresentaram experiências pedagógicas nas quais o processo de alfabetização é conduzido por meio de projetos de leitura, produção de texto, exploração de diversos gêneros textuais e práticas de escrita socialmente significativas. Nesse cenário comum, essas investigações mostram que, quando o ensino parte de situações reais de uso da língua, os alunos não apenas compreendem o funcionamento do sistema de escrita, mas também desenvolvem autonomia e prazer em ler e escrever.

Entre as duas categorias de concepções e práticas que discutimos até aqui (as tradicionais e as que remetem ao alfabetizar letrando), identificamos uma categoria que mescla esses elementos, que iremos chamar de concepções e práticas híbridas (Souza, 2025), nas quais as professoras transitam com mais frequência entre diferentes métodos e compreensões no processo de alfabetização e letramento. Em alguns casos, as professoras demonstram compreender a importância de práticas mais reflexivas e contextualizadas, mas mantêm atividades de cópia, treino e memorização.

Essa mesclagem aparece nos estudos de Assolini (2021), Correa e Monteiro (2023), Souza e Silva (2025), que evidenciam a persistência de procedimentos tidos como tradicionais, como atividades de cópia, exercícios de localização de informações, treino sistemático de fonemas e tarefas repetitivas, características de abordagens centradas na decodificação. Contudo, a presença de atividades de produção textual, valorização da autonomia do aluno, a

relação entre os usos escolares e sociais da escrita e o trabalho voltado à compreensão do SEA como um conjunto de regularidades complexas evidenciam dimensões de práticas inovadoras que coexistem com procedimentos tradicionais, caracterizando a natureza híbrida de tais práticas. Nessas pesquisas, as professoras afirmam reconhecer o valor de práticas de letramento, mas suas ações ainda refletem as exigências curriculares, as pressões institucionais ou mesmo a segurança proporcionada pelos métodos tradicionais.

Nessa direção, o depoimento da participante da pesquisa de Cruz (2025) revela que ela parecia ter consciência de que as atividades mecânicas e de treino que focam em métodos tradicionais (como o método fônico e silábico) não proporcionam sentido para os alunos, o que fazia com que ela buscasse desenvolver ações pedagógicas que tivessem uma relação com os contextos de seus alunos. No entanto, a docente não os envolvia em situações reais, o que faz com que eles não pudessem ler e produzir textos em situações que requeriam os usos sociais da língua. Isso demonstra que a professora ainda não conseguia mobilizar práticas que se distanciassem mais da lógica tradicional exigida pela secretaria de educação do município, visto que, ao que parece, esses métodos tidos como tradicionais podiam lhe passar mais segurança no ensino da leitura e da escrita.

Ainda sobre as práticas consideradas híbridas, Costa e Lopes (2025) constataram que os professores de seu estudo desenvolviam práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita, com atividades de cópia e treinamento com simulados, sem realizar um trabalho reflexivo e contextualizado, mesmo sendo críticos a esses processos, pois a escola e os professores sofriam pressões para ensinar e treinar os alunos de acordo com os modelos cobrados pelas avaliações externas. Isso nos leva a refletir que as pressões por bons resultados nas avaliações externas podem não contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino significativas e contextualizadas para os alunos, resultando, por vezes, na utilização de métodos tradicionais e padronizados que engessam a prática dos professores.

Nas pesquisas encontradas e aqui discutidas, é possível perceber que as concepções das professoras exerciam influência sobre suas práticas, mas não de maneira linear ou determinante.

Nessa direção, Souto (2009), ao investigar as concepções e práticas de alfabetizadoras, verificou que não há uma correspondência direta ou de causa e efeito entre a concepção (o que o professor diz compreender) e sua prática (o que efetivamente ele realiza em sala de aula), uma vez que o fazer pedagógico é atravessado por múltiplos fatores, sendo estes institucionais, formativos e socioculturais, que influenciam nas escolhas das metodologias utilizadas em sala de aula pelas professoras. Essa reflexão é essencial para compreendermos as evidências dos estudos encontrados no CONBAlf, nos quais observamos, por exemplo, que muitas professoras,

mesmo declarando concepções alinhadas às contribuições da psicogênese da escrita e próximas da perspectiva do alfabetizar letrando, ainda recorriam a práticas tradicionais.

Em síntese, as produções analisadas nas edições de 2021, 2023 e 2025 do CONBALf revelaram que, embora as práticas tradicionais ainda predominem em muitos contextos, há, em certa medida, uma tendência de valorização das experiências que articulam o ensino do sistema de escrita à vivência real da leitura e da escrita. Essas experiências, ao reconhecerem o aluno como sujeito ativo e produtor de sentidos, apontam para uma alfabetização que forma leitores e escritores autônomos e críticos, capazes de atuar nos diversos espaços sociais. Por outro lado, ainda parecem ser muito frequentes, em diferentes contextos, as concepções e práticas de ensino que apontam para perspectivas tradicionais de alfabetização, em que, entre outros aspectos, o letramento parece ficar em segundo plano, não sendo articulado ao processo de ensino e aprendizagem do SEA.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve como objetivo geral compreender as concepções e os indícios de práticas de alfabetização e letramento revelados em depoimentos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a natureza deste objetivo, fazemos uso da abordagem qualitativa de investigação, por entendermos que ela é a que mais se adequa ao nosso objeto de estudo.

O campo empírico em que nossa pesquisa foi realizada diz respeito a duas escolas localizadas na área urbana do município de Sanharó, no agreste de Pernambuco. A definição do campo empírico considerou dois critérios: a) duas escolas que foram a referência inicial do nosso processo formativo e profissional nos estágios supervisionados no âmbito do curso de Pedagogia; e b) escolas públicas, localizadas na área urbana da cidade, que atendiam aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto critérios para seleção das professoras participantes da pesquisa, elegemos o reconhecimento dos docentes pela comunidade escolar como bons alfabetizadores. Para tanto, conversamos com 20 profissionais que ocupavam diferentes funções nas duas escolas a fim de obter suas indicações acerca de professores que consideravam bons alfabetizadores. Entre eles estavam 02 gestoras, 02 vices gestoras, 04 coordenadoras e 12 professoras. A partir dessa conversa com a comunidade escolar das duas escolas, foram indicadas 11 professoras no total, e, destas, selecionamos as 04 docentes que foram mais recorrentemente indicadas como boas alfabetizadoras (tiveram entre 05 e 07 indicações). Também foi feito com as professoras selecionadas um questionário

socioprofissional para traçar seus perfis. No quadro a seguir, apresentamos o número de indicações de cada professora e caracterizamos, brevemente, seus perfis socioprofissionais.

Quadro 1 – Número de indicações enquanto boas alfabetizadoras e perfis socioprofissionais das participantes da pesquisa

Participante	Nº de indicações enquanto boa alfabetizadora	Ano/série em que estavam atuando	Formação acadêmica	Tempo de atuação na docência	Tempo de experiência em turmas do ciclo de alfabetização	Vínculo com o município
P1 Professora 1	5	1º ano	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica.	10 anos	10 anos	Efetivo
P2 Professora 2	5	2º ano	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional.	19 anos	07 anos	Efetivo
P3 Professora 3	7	2º ano	Normal médio; Cursando Pedagogia.	07 anos	04 anos	Contrato
P4 Professora 4	6	5º ano	Normal médio; Matemática; Cursando Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Gestão escolar.	10 anos	10 anos	Efetivo

Fonte: Silva (2025).

Como mostra o quadro acima, as quatro professoras selecionadas tiveram uma quantidade de indicações bastante aproximada. Elas também tinham formação inicial no curso de Pedagogia, sendo que duas delas ainda não haviam concluído o curso, mas tinham o normal médio. No caso de P4, o curso de Pedagogia era sua segunda graduação, já que sua primeira formação era a licenciatura em Matemática. As professoras 1, 2 e 4 tinham especialização em Psicopedagogia e entre dez e sete anos de experiência como alfabetizadoras. Vale destacar que P3 foi a professora com maior número de indicações, embora ainda não tivesse especialização e fosse a professora com menos tempo de experiência como alfabetizadora.

Tendo em vista nosso objetivo neste trabalho, os dados foram coletados através da entrevista semiestruturada, considerando que ela nos permitiria acessar os depoimentos das professoras investigadas. Dito de outro modo, as entrevistas semiestruturadas se configuraram como instrumento fundamental para que compreendêssemos como as professoras concebiam a alfabetização e o letramento e, como descreviam suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Para o tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (1997). A seguir, apresentamos a discussão de tais dados.

5. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesta seção, discutimos os dados gerados por meio das entrevistas com as quatro professoras que participaram da nossa investigação. Trataremos, inicialmente, das concepções vislumbradas nos relatos sobre a alfabetização e, posteriormente, daquelas que apontam para o letramento. Embora compreendamos que esses processos precisam ser indissociáveis na rotina de ensino, optamos por tratar separadamente as falas das professoras sobre esses processos, a fim de proporcionar uma melhor compreensão ao leitor. Os depoimentos das alfabetizadoras nessa direção remetem aos momentos das entrevistas em que questionamos o que era para elas a alfabetização e, em seguida, o que compreendiam por letramento.

A partir das falas das professoras investigadas, constatamos duas concepções principais em torno da alfabetização. A primeira remete à compreensão da alfabetização como um grande guarda-chuva, em sentido mais amplo, que envolveria a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), mas também o letramento. Ressaltamos, entretanto, que esse termo não foi mencionado explicitamente quando as professoras disseram o que consideravam ser a alfabetização e, muitas vezes, as falas relacionadas a esse conceito remetiam à “leitura de mundo”, aparentemente no sentido veiculado pelas ideias de Paulo Freire, fazendo referência, assim, a uma das finalidades sociais mais amplas da alfabetização nesses termos. A segunda concepção apontava a alfabetização enquanto a apropriação do SEA, mas aproximando-se da perspectiva dessa aprendizagem enquanto a apreensão de um código.

Ao analisarmos as falas das professoras, observamos que P1, P2 e P4 fazem afirmações que se aproximam da primeira concepção. Isso pode ser evidenciado quando dizem:

[...] Não é só a questão da criança ler e escrever. Ela precisa ter esse olhar de mundo, né? Trazer **como ela vai utilizar essa leitura e escrita no seu dia a dia.** Ela ver essa importância [...]. Eu acho que é isso. É você **ter uma visão de mundo melhor** nesse processo de **leitura** (Professora 1, Entrevista, 2025).

A alfabetização é ver as crianças fazendo essa junção do som com as letras, com o mundo ao redor deles; **de identificar e ler as coisas na rua e por onde passam [...].** As mães sempre falam que pra onde eles vão estão tentando ler as coisas (Professora 2, Entrevista, 2025).

Quando a criança entra no mundo da leitura, **quando ela entende a importância de ler**. Por quê? Por que é importante ler? [...] **Entrar no mundo da leitura, da escrita também**. Entender o porquê. Quando ela entende o porquê, aí fica mais fácil da gente alfabetizar, e ela vê o quanto é importante a alfabetização e o quanto a alfabetização pode **abrir horizontes** para ela (Professora 4, Entrevista, 2025).

Esses depoimentos nos levam a refletir que as professoras deslocam o foco da alfabetização das propriedades e habilidades específicas de apropriação SEA (Moraes, 2012), ressaltando finalidades sociais mais amplas, já que o referido conceito inclui a ideia do letramento. Tais finalidades puderam ser evidenciadas quando as docentes utilizaram expressões como: “É você ter uma visão de mundo melhor” (P1); “A junção do som com as letras, com o mundo ao redor” (P2); e “O quanto a alfabetização pode abrir horizontes” (P4). Sendo assim, as falas das professoras 1 e 4 aproximam-se quando elas definem a alfabetização a partir de uma de suas finalidades mais amplas – ler para ampliar horizontes e compreender o mundo – concentrando-se na dimensão social e interpretativa da leitura de mundo.

As falas das professoras também revelam aspectos relacionados ao letramento. Isso pode ser evidenciado quando dizem: “utilizar essa leitura e escrita no seu dia a dia” (P1); “ler as coisas na rua” (P2); e “entrar no mundo da leitura, da escrita também” (P4). Nesse sentido, elas se aproximam novamente quando mencionam aspectos do uso social da leitura e da escrita, como o ingressar na cultura escrita e a finalidade da leitura na sociedade. Apesar de P1 e P4 mencionarem a escrita, elas não explicitam qual a sua finalidade social; o foco nas falas delas tende a ser maior na dimensão da leitura. Isso nos levou a perceber uma concepção de que o letramento estaria mais fortemente vinculado à leitura, havendo um lugar mais secundário para a escrita com finalidade social de produção de textos, pois, não mencionaram diretamente essa finalidade, como mencionam para a leitura.

Assim, o que as professoras relataram se aproxima, quando demonstram compreender a alfabetização em sentido amplo (envolvendo o letramento). Porém, o aspecto da apropriação do SEA fica mais claro na fala da P2, quando ela fala da “junção dos sons com as letras”, podendo remeter a uma perspectiva mais tradicional do processo de alfabetização, mesmo ela fazendo essa ponte com a ideia de letramento.

Em relação à segunda concepção encontrada, que revela a alfabetização enquanto a apropriação do SEA, contudo, aproximada da perspectiva de um código. Notamos essa concepção na fala de P3, que se distanciou mais das outras três professoras, quando, ao conceituar alfabetização ela disse: “[...] é onde deixa o brincar com brinquedos e vai brincar descobrindo e juntando as letras e seus sons, as palavras, e depois acrescentar as frases e textos;

aí é a descoberta” (Professora 3, Entrevista, 2025). Nessa perspectiva, se considerarmos apenas esse depoimento de P3, temos que ela se aproxima de uma concepção considerada mais tradicional de alfabetização, como caracterizada por Mortatti (2019), a qual parecia estar baseada nos métodos sintéticos ao enfatizar, predominantemente, que primeiro se aprende as unidades menores, para só depois aprender a produzir textos.

Refletimos também acerca da fala de P3, quando diz: “Deixa o brincar com brinquedos e vai brincar descobrindo e juntando as letras”. Assim, não concordamos com essa ideia de que o processo de apropriação do SEA deva estar dissociado do brincar só por diversão ou com vista à interação entre os estudantes. Apesar da aparente dissociação entre esses aspectos, a professora 3 também parece ter reconhecido a possibilidade de utilizar o lúdico na aprendizagem do SEA. Entendemos que as professoras podem realizar várias brincadeiras em sala de aula para que os estudantes se envolvam e aprendam brincando. Como destaca Moraes (2012), as diversas brincadeiras e jogos, como trava-línguas, adedonha, caça-palavras, forca, entre outros, podem ser estratégias pensadas para que os estudantes, brincando, possam refletir e se apropriar do SEA.

Consideramos, ainda, que a dimensão da alfabetização enquanto apropriação do SEA não foi muito elucidada nas referidas falas das professoras no sentido de realmente levar seus estudantes a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética a partir de um ensino pautado em gêneros textuais diversos. Além disso, as professoras focaram em finalidades mais amplas da aprendizagem da leitura e da escrita, mas não explicitaram o que o conceito mais abrangente de alfabetização envolveria do ponto de vista do trabalho com os estudantes em sala de aula. Percebemos, também, que a utilização de expressões como “leitura de mundo” ou “abrir horizontes” para se referir à finalidade social da alfabetização em sentido amplo (envolvendo apropriação do SEA e letramento), pode encobrir certas lacunas na compreensão das professoras sobre quais seriam as habilidades e estratégias que, de fato, envolveriam o trabalho com o letramento em sala de aula.

Como explicado anteriormente, trataremos aqui das concepções encontradas nas falas das professoras sobre o letramento, focando em suas respostas quando, durante a entrevista, perguntamos especificamente o que era esse processo para elas. Constatamos que as quatro docentes apresentavam uma concepção em torno desse conceito que se aproximava de aspectos importantes da perspectiva retratada por Soares (2020) ao defender que letramento envolve leitura, compreensão e produção de textos com vista à interação social dos sujeitos, para atender a diferentes finalidades de uso. Contudo, como veremos a seguir, as falas das professoras apresentam especificidades e, em sua maioria, tendem a enfatizar mais a leitura e compreensão

de textos, tratando a escrita de maneira mais ampla, sem explicitar a produção textual, embora, em alguns relatos, ela possa ser depreendida.

Vejamos, então, o que as alfabetizadoras disseram quando perguntamos o que compreendiam por letramento:

Esse letramento é justamente **saber utilizar essa escrita, esses gêneros textuais no seu dia a dia**, ter uma compreensão melhor, saber também indagar, falar sua opinião. Eu acho que é algo mais amplo do que só alfabetização sozinha (Professora 1, Entrevista, 2025).

É quando o aluno de fato começa a entender a importância da leitura, do seu **significado no meio em que ele vive**, entender que a **leitura não é só da escola**, a leitura é do mundo [...]. **Começa a fazer sentido o que ele aprende na escola**: a escrita, a leitura, o uso da pontuação, os símbolos que ele entende que não são letras nem números, que tem placas na rua que não tem palavras mas figuras que simbolizam ações que podemos ou não podemos fazer, e tudo isso mediante ao **conhecimento que ele tem da leitura e da escrita** (Professora 2, Entrevista, 2025).

Letramento é quando a criança **sabe entender o que leu** e também alinhado à realidade deles. **Tipo, quando eles começam a ler e vão pra rua... Eles querem ler tudo... e os nomes de lojas** [...]. Quando acham um nome muito esquisito, eles trazem pra mim e perguntam como ler aquele nome, por que escrever assim (Professora 3, Entrevista, 2025).

É o conhecimento de mundo, é o aluno não ler por ler. É ele ter conhecimento, saber por que é importante isso. É uma leitura de mundo, para mim, também, letramento e alfabetização. Não é só um ler por ler. É ele **ler e entender aquilo ali, entrar naquela situação e usar para conhecer o mundo** (Professora 4, Entrevista, 2025).

Nesse sentido, ao analisarmos os relatos, identificamos aproximações nas falas das professoras, quando falam sobre o processo de letramento. Elas pareciam compreender que ele não se limita à alfabetização enquanto o domínio do sistema de escrita alfabética, mas se concretiza quando os alunos têm autonomia para compreender textos presentes na sociedade, reconhecendo suas funções e posicionando-se diante do que leem. Essa concepção de letramento como processo que vai além da alfabetização em sentido estrito, pôde ser vislumbrada principalmente no depoimento de P1. Dito de outro modo, as falas de P1, P2, P3 e P4 aproximam-se quando elas remetem o letramento ao uso da leitura e da escrita com finalidades de interações sociais reais para responder não somente às demandas da escola, mas também àquelas com as quais os estudantes podem se deparar no cotidiano.

Foi possível perceber que as professoras apresentam a compreensão/interpretação de textos como uma dimensão central do processo de letramento e estabelecem relação entre sua importância e as práticas sociais, sobretudo de leitura, às quais os alunos têm contato em seu cotidiano ao se depararem com placas, nomes, palavras e textos fora da escola. Os relatos

parecem revelar também que as professoras compreendiam que essas práticas contribuem para que os discentes reflitam, se apropriem e atribuam sentido à aprendizagem do SEA quando vivenciam as práticas sociais de leitura e escrita. Isso pode ser demonstrado de forma mais direta nas falas de P2 e P3. No caso de P2, quando ela diz que “começa a fazer sentido o que ele aprende na escola: a escrita, a leitura[...]”. Em se tratando, da P3, isso pode ser vislumbrado ao afirmar que quando os alunos encontram palavras desconhecidas fora da escola, levam para discussão em sala.

Vale ressaltar o relato de P1 sobre os gêneros textuais no dia a dia dos alunos, que são fundamentais de serem trabalhados no processo de letramento para que o aprendiz desenvolva habilidades para responder a situações comunicativas no ambiente escolar e social mais amplo (Soares, 2020), contemplando, assim, um aspecto central da perspectiva de letramento defendida por Soares (2020). Contudo, embora as outras docentes não mencionem os gêneros textuais de maneira direta, demonstram reconhecer que o letramento é constituído pela interação do aluno com textos e práticas sociais que atravessam o ambiente escolar e o cotidiano.

Assim como as professoras responderam sobre o que era alfabetização, remetendo sua compreensão à finalidade social desse processo como a expressão “leitura de mundo”, quando elas dizem o que compreendem por letramento também tendem a se aproximar de uma perspectiva que toma a finalidade do letramento, isto, continua presente nas falas, revelando-se com mais força no depoimento de P4, quando ela tende a dar uma ênfase grande ao letramento em um sentido mais amplo enquanto “leitura de mundo” e “conhecimento de mundo”. Ainda que ela também mencione a compreensão do que foi lido por seus alunos, em sua fala, ela não especificou outros elementos pertinentes que precisam estar imbricados no processo de letramento, como a produção de diferentes gêneros textuais, a leitura com diferentes finalidades com vista ao processo de interação social e o atender às demandas de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Diante do exposto acerca das concepções de alfabetização e de letramento das professoras, consideramos que as definições dos dois processos foram bastantes aproximadas, já que a alfabetização tendia a ser considerada por elas em sentido mais amplo, como envolvendo também dimensões do letramento. De acordo com o que destaca Soares (2020), embora esses processos sejam interdependentes, eles têm especificidades. Assim, faz-se necessário que o professor compreenda essas especificidades que diferenciam a alfabetização apropriação do SEA e o letramento. Entretanto, essas professoras pareciam tomar os dois termos como sinônimos em alguns momentos de suas falas, pois os conceituam de forma muito

semelhante, também aparentando não associar o termo apropriação do sistema de escrita alfabética à alfabetização, o que era esperado, tendo em vista que esse é um termo mais comum no campo teórico.

Sendo assim, é importante para os professores compreendam as especificidades do que é apropriação do SEA, independentemente do nome que se dê a esse processo, e compreender o que é letramento enquanto leitura, compreensão e produção de textos, com vista à interação e ao atendimento das demandas de usos na sociedade.

6. INDÍCIOS DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS RELATOS DAS PROFESSORAS

Nesta seção, buscamos compreender indícios das práticas de alfabetização e letramento revelados nos depoimentos das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram da nossa pesquisa. Tais indícios foram acessados a partir do que as docentes diziam fazer em sala de aula, com vista ao ensino da leitura e da escrita. A partir disso, também foi possível compreender melhor as concepções que pareciam revelar em torno da alfabetização e do letramento (já discutidas na seção anterior). Os relatos mostraram que as práticas das docentes podiam ser classificadas em dois grupos. No primeiro, estavam as práticas que se aproximavam de perspectivas tidas como tradicionais. No segundo, aquelas que apresentavam um caráter mais híbrido, isto é, que tentam mesclar elementos tradicionais com aspectos que se aproximam de proposições do alfabetizar letrando.

A partir das entrevistas, destacamos um aspecto comum, unânime entre todas as professoras entrevistadas, que diz respeito ao acompanhamento da leitura, realizado praticamente todos os dias, em que, individualmente, o estudante é chamado para leitura na mesa da professora. No entanto, essa leitura não era feita com uma finalidade social, para interação entre os alunos ou com outros sujeitos de dentro e fora da escola. Era feita como acompanhamento e como um treinamento para a leitura, como mencionam as professoras a seguir:

[...] Eu gosto muito dessa questão assim do **individual** [...]. Então, você **tendo esse contato todo dia, ali no birô**, você vai ver como que aquela criança está compreendendo, como está **o processo de leitura** [...] (Professora 1, Entrevista, 2025).

Tenho uma apostila com fichas de leitura que faço com eles **individualmente** [...] Para **treinar a fluência** deles, faço a leitura cronometrada (Professora 2, Entrevista, 2025).

O acompanhamento individual com cada aluno tem que ter. [...] Preciso sentar com meu aluno e **escutar como ele está lendo** [...] (Professora 3, Entrevista, 2025).

[...] **Chamar a criança individual, fazer a prática de leitura com ela**, fazer a **leitura de fichas**, ir observando qual nível a criança está (Professora 4, Entrevista, 2025).

Nessas falas das professoras, há indícios de que o foco das leituras individuais parece ser treinar a “decodificação”. A professora 1 utiliza a palavra “compreensão”, mas não nos permite saber se está se referindo ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora ou ao funcionamento do SEA, por exemplo. Dessa forma, em tais situações, a leitura pode aparecer desconectada de sentido e interação e como se não fosse preciso compreender aquilo que se lê.

No caso de P2, os discentes ainda precisam fazer a leitura dentro de um tempo previsto (cronometrado). Isso nos leva a perceber indícios de que, na concepção e na prática dessa professora, há a necessidade de treinar os estudantes para alcançarem bons resultados nas avaliações externas, como nas avaliações do Programa Criança Alfabetizada (PCA). A avaliação de fluência leitora proposta por esse programa ocorre, justamente, como mencionado por P2: a criança precisa ler um total de palavras em um tempo determinado e cronometrado (ler de 45 a 60 palavras em um minuto, com poucos erros) para ser, então, considerada leitora fluente. Estudos recentes, como o de Costa e Lopes (2025), evidenciam como as avaliações externas atuam nas práticas dos professores alfabetizadores, que acabam, muitas vezes, resumindo o ensino da leitura e da escrita a atividades de treinamento, pois a escola e os professores sofrem pressões para ensinar e preparar seus alunos para obterem bons resultados, fazendo simulados que estejam de acordo com os modelos cobrados nessas avaliações.

Um fator que pode estar associado à ênfase que as alfabetizadoras conferem às situações em que os alunos leem de maneira individual em sua mesa é o foco maior na aprendizagem da leitura. Porém, como bem ressalta Soares (2020), no processo inicial de aprendizagem na alfabetização, é mais fácil que o aluno aprenda a escrever do que a ler, mas, nas concepções tidas como tradicionais, o ponto de partida tende a ser o ensino da leitura.

Em segunda análise, encontramos aproximações nas falas de três professoras em relação às metodologias que utilizam para alfabetizar seus alunos. Esses depoimentos revelam indícios de concepções e práticas que compreendem o processo de alfabetização como a apropriação de um código, ao enfatizarem apenas o aprendizado dos sons das letras como importante. Durante a entrevista, elas disseram:

[...] Eu tenho utilizado bastante o método **fônico como estratégia**, que, além de utilizar a **correlação de letra-som, é utilizar uma figura relacionada ao som**. [...] A gente fala a letra B [...], e, nessa figurinha que já foi de **um curso que eu fiz**, tem um peixe... E, não é que o peixe começa com B, e sim que o B tem som de /b/, e a boquinha do peixe... Então, eles vão associando [...] (Professora 1, Entrevista, 2025).

Eu trabalho com o método fônico. Eu fiz um curso que utiliza o Método do Alfabeto das Onomatopeias de Sandra Puliezi, **que ajuda a criança a associar o som da letra a uma imagem que vai representar aquele som** [...]. Começamos pelas vogais, e no alfabeto **não começamos pela letra B, como no tradicional**, que segue a ordem alfabética. Começamos pelas consoantes de som prolongado para depois chegar nas consoantes de som curto. [...] Aqueles que pegam conseguem ler qualquer palavra, porque aprenderam o som. [...] Desde que eu comecei a trabalhar com o método fônico, **eu vejo um progresso muito grande da turma. Mas também temos o reforço aqui na escola**, que também ajuda muito (Professora 2, Entrevista, 2025).

A gente inicia que cada letra tem um som e um nome. E, às vezes, eles acham que o nome da letra é seu som. Tipo, o B: quando pergunta o nome, eles falam B, e quando pergunto o som, eles também respondem B. [...] **Cada letra tem seu som**, e que se ela se junta com uma vogal, ela vai produzir um som diferente, **e vai ser assim que as palavras vão começar a serem formadas** [...] (Professora 3, Entrevista, 2025).

Nessas falas das professoras, é possível perceber que P1 e P2 declaram utilizar o método fônico. Já P3 não declara diretamente utilizá-lo, mas, a partir de seu relato, podemos inferir um ensino semelhante, quando ela menciona a diferença entre o nome das letras e seus sons. Esses depoimentos, sobretudo o da professora 2, mostram também que as alfabetizadoras pareciam não considerar o método fônico como um método tradicional de ensino que parte do princípio da escrita como um código de transcrição, em que seria suficiente aprender a decodificar de forma mecânica, de modo que os alunos só precisariam memorizar e fazer a junção dos sons, não sendo levados a refletir sobre o que a escrita representa ou como ela se organiza para representar a pauta sonora das palavras. É provável que, se o método fônico fosse o único aspecto a influenciar o fazer docente, as práticas das alfabetizadoras poderiam apresentar essas (ou alguma dessas) características. Entretanto, não podemos afirmar isso de forma direta, já que outros fatores também poderiam influenciar o fazer das professoras, ainda que não tenham sido mencionados por elas no momento da entrevista.

Também percebemos, nas falas de P1 e P2, a menção a cursos que apresentavam o método fônico como inovador e facilitador do processo de alfabetização para o aluno, isso pode ser evidenciado, por exemplo, quando P2 diz “eu fiz um curso que utiliza o método do alfabeto

das Onomatopeias de Sandra Puliezi⁵ [...]”. Esse achado nos leva a refletir sobre os saberes-fazeres da cultura digital para a educação, discutidos por Souza (2025), quando esclarece que, sobretudo a partir do período de isolamento social, devido à Covid-19, as práticas docentes têm sofrido, cada vez mais, a influência dos diversos contextos digitais (sites, plataformas, redes sociais etc.) a partir da divulgação e da venda de seus pacotes de atividades, cursos e outros recursos por diferentes sujeitos e profissionais (não apenas professores). Diante disso e das falas dessas professoras, é possível depreender que, em muitos casos, os métodos tradicionais de alfabetização podem ser apresentados aos professores, nos meios digitais, como revolucionários, apresentando numerosos recursos para serem utilizados, que, além de desconectados das vivências dos alunos e das salas de aula dos professores, também podem fazer com que o ensino da leitura e da escrita esteja propenso a concepções tradicionais.

Além disso, a fala da professora 2, quando diz que, desde que começou a usar o método fônico, seus alunos progrediram, aparenta relativizar suas contribuições, deixando transparecer a fragilidade desse método ao usar a expressão “aqueles que pegam”. Assim, ela parece revelar que nem todos os seus alunos aprendem a partir do método fônico. Além disso, ela afirma que vê “um progresso muito grande da turma” desde que passou a trabalhar dessa maneira, mas também destaca o reforço escolar como um fator que ajuda muito na aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, P4, em sua fala, demonstrou certo distanciamento em relação às professoras anteriormente citadas ao trazer aspectos importantes no processo de alfabetização (ainda que não tenha mencionado a utilização de textos), quando diz iniciá-lo com palavras e frases que tenham sentido para as vivências de seus alunos: “A gente começa a praticar leituras, trazer situações do dia a dia, frases que façam parte do dia a dia deles, palavras que ele tenha um contato, tanto em casa como na rua, na escola” (Professora 4, Entrevista, 2025). Na mesma direção, a professora 2 relata: “Faço com eles **a produção de frases**, para desenvolver a escrita. Então, eu coloco umas imagens [...] para produzir a frase do que está aparecendo na imagem ou, nas atividades de casa com ficha de leitura, peço que escolham cinco palavras e formem frases” (Professora 2, Entrevista, 2025).

Autores como Moraes (2012) enfatizam a importância de se trabalhar com palavras estáveis, que podem ser o próprio nome do aluno e palavras que eles explorem com frequência. Além disso, Soares (2020) destaca a importância de se desenvolver habilidades de leitura e

⁵ Sandra Puliezi é mestra e doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP e, atualmente, trabalha como professora alfabetizadora, pesquisadora e formadora de professores, com cursos digitais divulgados nas redes sociais, sendo autora do Método das Onomatopeias (citado por P1 e P2), um método de alfabetização que preconiza que todas as letras do alfabeto e os fonemas podem ser ensinados através de onomatopeias (PULIEZI, [s.d.]).

escrita de frases e de conjuntos de frases que formam textos. De acordo com essa autora, a produção de frases também é um recurso importante para que os estudantes aprendam a produzir textos.

Além das tarefas envolvendo palavras e frases, as professoras pareciam selecionar variadas atividades para alfabetizar seus alunos, sendo alguns tipos destacados em suas falas:

[...] A gente tem um **livro didático**. [...] Ele dá esse subsídio de atividades. [...] Gosto de **atividade impressa**, que vai envolver questão de recorte, de escrita, leitura [...]. Ficam treinando essa **ficha de leitura** [...]. Essa ficha, eu chamo no birô, e cada um vai fazer a sua leitura (Professora 1, Entrevista, 2025).

[...] Faço **simulados com questões de múltipla escolha** para as avaliações externas. [...] Passo **atividade impressa** e gosto de **mostrar no quadro** pra que eles vão entendendo e refletindo sobre o que tem na atividade (Professora 2, Entrevista, 2025).

[...] Trago um texto, **sempre trabalho com gêneros textuais** [...]. **Trazia mais o poema, porque o poema é muito melhor pra alfabetizar, porque ele é rimado, e a rima, ela é muito boa pra começar.** Aí entregava pra eles. Quem conseguisse ler já fazia a leitura devagar; quem não, eu sempre ia mostrando as letras, as palavras... Eles ficavam observando o poema [...]. **Eles gostam muito quando trabalhamos com poema por conta da rima, e eles mesmos já falam: “Olha tia, rima com tal palavra!”** [...] (Professora 3, Entrevista, 2025).

[...] Trabalho com **atividades impressas**, com **atividades no caderno** também, porque é importante também, né, trabalhar a escrita da criança no decorrer desse processo aí de alfabetização [...]. A atividade, ela é planejada em cima da necessidade da turma (Professora 4, Entrevista, 2025).

Assim, nos depoimentos das quatro professoras, no que se refere às atividades para a apropriação do SEA, foi possível perceber o uso de atividades de cópia (provavelmente as atividades no caderno mencionadas por P4), tarefas impressas, no livro didático, com fichas de leitura e atividades em formato de simulado com questões de múltipla escolha.

Chamamos a atenção para a pertinência das tarefas com o gênero textual poema, explorando as palavras que rimam na turma de P3. Isso nos dá indícios de que, embora em sua fala anterior ela tenha mencionado habilidades relacionadas ao método fônico (relacionadas aos sons das letras), elas não pareciam ser as únicas trabalhadas no processo de alfabetização das crianças, já que P3 menciona o lugar de destaque dos poemas e do trabalho com rimas. Isso aparece em sua fala quando ela diz “o poema é muito melhor pra alfabetizar, porque ele é rimado”. Remetendo a essa importância, a professora 3 também menciona que seus alunos chamam a atenção dela para as palavras que rimam, nos dando indícios de que o trabalho com

rimas podia ser frequente em suas aulas. A docente contempla aspectos importantes do alfabetizar letrando ao trabalhar dessa forma. Lembramos, também, que P3 foi a mais indicada como boa alfabetizadora pela comunidade escolar.

Convém destacar que o trabalho com as rimas, em conformidade com Morais (2012), pode facilitar as reflexões dos estudantes sobre o SEA: aqueles alunos que já reconhecem os textos lidos podem notar as palavras com partes escritas iguais e lembrar de palavras que tenham essa semelhança também, e, para aqueles alunos que ainda não reconhecem que possam começar a observar e comparar essas palavras que rimam para que avancem na apropriação do SEA.

O referido extrato de fala de P3, indica indícios de práticas de ensino do SEA que vão além de sua concepção restrita de alfabetização, apresentada na seção anterior, quando sugeriu trabalhar primeiro com as unidades menores da língua, sem relação com gêneros textuais.

Percebemos que as professoras P1, P2 e P4 não se aprofundaram em explicar, como as atividades eram conduzidas, mas, aparentemente, eram trabalhadas principalmente para o desenvolvimento de habilidades iniciais de escrita e leitura, com certo destaque para estas atenderem a dificuldades dos alunos. As atividades com as fichas de leitura, mencionadas por P1, evidenciam novamente sua utilização para uma aprendizagem mais técnica da leitura desconectada de sentido e que, possivelmente, não contemplariam o trabalho com gêneros textuais diversos em seus suportes reais. Na fala de P2, foi possível perceber que suas práticas de alfabetização pareciam atender às pressões para o treinamento dos alunos na busca de bons resultados nas avaliações externas. Embora ela também enfatize usar a reflexão sobre os textos lidos, ainda assim as atividades parecem ser um treinamento para atender demandas que não têm finalidades sociais e sentido real para os alunos.

No que tange aos recursos didáticos utilizados, as docentes relataram utilizar variados recursos. Percebemos que todas as professoras afirmaram que faziam uso de jogos ou outros recursos em situações consideradas lúdicas para o processo de alfabetização. Entre estes, elas também mencionaram materiais tradicionais – como se vê a seguir, quando perguntamos quais materiais costumavam utilizar para alfabetizar seus alunos:

[...] **Jogos pedagógicos** [...], **ditados** [...] Já fiz o ditado doce; coloca o doce no quadro, aí chamo um aluno, e ele vai ler, e ele mesmo que tá fazendo o ditado para o coleguinha. Aí também já fiz o ditado normalmente [...] (Professora 1, Entrevista, 2025).

Eu uso muito jogos [...]; são jogos de **bingo**, de fonemas, de palavras, de sílabas simples e complexas, de frases; [...] ficha de leitura que faço com eles individualmente, com as **palavras fatiadas**, assim, vai juntar uma letra com a

outra, formar as sílabas, depois juntando e lendo as palavras silabadas enfatizando os sons (Professora 2, Entrevista, 2025).

Uso muito **ficha de leitura** [...], **caça-palavras**... Tem o **alfabeto móvel**, que foi construído por eles com tampinhas de garrafa, [...] São sempre esses recursos no dia a dia, que exige que eles procurem palavras, principalmente o caça-palavras, né, e as **palavras espelhadas** também, que as palavras ficam do fim para o início, e eles precisam descobrir qual a palavra [...]; **vários tipos de ditado** [...]. Ele surte muito efeito porque aí a criança vai aprender a ouvir para depois escrever o que ouviu. [...] **Texto fatiado** para que eles vão montando [...]; **jogos de memória com imagens e sílabas** [...]; **o almanaque** do Programa Criança Alfabetizada, com textos, jogos, atividades interdisciplinares que ajudam a gente a trabalhar a leitura e a escrita envolvendo a identidade local e o contexto cultural da nossa região [...] (Professora 3, Entrevista, 2025).

Eu sempre utilizo **jogos de alfabetização**; gosto também de **bingo**, [...] que tem as palavras, que tem frases [...] (Professora 4, Entrevista, 2025).

Sendo assim, podemos perceber indícios, nas falas delas, que trazem recursos importantes para o processo de alfabetização com envolvimento dos alunos, como na atividade de ditado relatada por P1, em que o próprio aluno fala as palavras para os colegas. Essa estratégia, com esse recurso, evidencia uma prática voltada para a construção de correspondências grafema-fonema, mediada por situações de interação entre os alunos. Destacamos também que P3 afirmou trabalhar com diferentes modalidades de ditados.

Além disso, os jogos, como o bingo, citados por P2 e P4, são apontados por Moraes (2012) como mobilizadores de reflexões sobre palavras que iniciam com as mesmas sílabas, além de mobilizarem um ensino significativo e lúdico para os alunos. Ainda cabe ressaltar a variedade de recursos utilizados por P3, que entre as professoras analisadas, é a que mais explicitamente parece mobilizar recursos que podem gerar estratégias importantes para a alfabetização na perspectiva do letramento, como o texto fatiado e a utilização do almanaque com materiais que articulam leitura, escrita e identidade cultural e regional dos alunos; e outros, como o alfabeto móvel e o caça-palavras. Apesar disso, P3 e P2 citam também as fichas de leitura, que aparecem novamente, e continuam evidenciando indícios de práticas que se aproximam da perspectiva tradicional de ensino, nos levando a refletir sobre os aspectos híbridos presentes nas práticas das professoras.

Em relação aos indícios de práticas voltadas ao letramento, apresentaremos, inicialmente, as falas das professoras em relação à leitura e compreensão de textos escritos com seus alunos. Os dados mostraram que as professoras revelaram, em alguns momentos, considerar a importância da compreensão de textos, o uso de gêneros textuais ou aproximações com a realidade vivenciada pelos alunos. Em outros momentos, elas também pareciam trabalhar

a leitura de forma desconectada de sentido, mas voltada para o treinamento da fluência ou explorações prévias do texto. Isso pode ser notado quando as alfabetizadoras dizem:

Eu acho que envolve muito essa questão da alfabetização e letramento, que a gente sabe que alfabetização é esse processo de decodificação – de ler, de escrever –, mas o letramento precisa estar ali, caminhando paralelamente, porque de fato a criança não pode só ler, só decodificar; **ela precisa compreender, precisa saber utilizar essa leitura e escrita nesses contextos sociais**, ou seja, é quando a gente está trabalhando com questão de bilhete, de lista... e então, eles ficam bem empolgados, porque ali já vão tá utilizando para quando a mãe for na feira ou no mercado: “Eita deixa eu fazer a lista!” Então, já vai tá trazendo essa questão da compreensão. **E, no cantinho da leitura, a gente instiga bastante**, porque tá ali fazendo **a leitura dos livros e fazendo esses questionamentos orais** para que possam mostrar como está a compreensão deles diante daquela história apresentada [...] exploração da capa [...], de título, autor, ilustrador... “Por que vocês acham que tem esse título?”; “Que acham que vai acontecer?” [...] (Professora 1, Entrevista, 2025).

[...] **Se eu perceber, na leitura, que leu errado uma letra, eu já mando parar** [...], vou fazendo essas interrupções para que eles se questionem sobre o que e por que erraram, e entendam, dentro do contexto que estamos trabalhando, porque se eu não fizer, eles não vão entender e vão continuar errando. Então, sempre estou fazendo essas interrupções e essas colocações para eles refletirem e assim entenderem. Quando estamos trabalhando com os **gêneros textuais, como lista, tirinha, convite, bilhete**, eu apresento o gênero, sua estrutura, passo vídeos que eles gostam de assistir... **explicando e demonstrando sobre o uso daquele gênero** [...] (Professora 2, Entrevista, 2025).

[...] Sempre vou perguntando o que tá acontecendo no que eles estão lendo. **Se for livro [...], começo pela capa e vou perguntando o que eles estão vendo, o que será que pode acontecer...** [...] **Fazemos uma leitura comentada e vamos parando e conversando sobre o que estava acontecendo**, se eles concordam, e assim vou **parando, questionando e explicando**. [...] Também se ajudam quando um colega ainda não conseguiu compreender. [...] Também peço para que eles **criem um novo final para a história**, [...] (Professora 3, Entrevista, 2025).

Acho que, quando eu pego uma história, que eu **vou ler uma história em sala**, que a gente enfatiza aquela história, que a gente saí destacando, que a gente saí **perguntando**... Quando a gente vai associando a vida deles, à realidade que eles vivem, aí eles vão tomando mais gosto. Aí eu acredito que uma forma da gente fazer com que ele compreenda aquilo que ele está escutando, é quando a gente saí perguntando, questionando o aluno: “Por que isso?”, “Por que aquilo?”, aí a gente vem trazendo eles para a **compreensão do que foi lido**. Certos dias, eu faço a leitura. No outro dia, eu peço para o aluno fazer a **releitura do texto**, reler, né? (seja com livro, ou seja, oralmente). “O que é que você lembra da história que a gente falou ontem?”, “O que te chamou a atenção?”. A gente chama “o reconto, reconto de história”. Se não sabe ler [...], a professora lê, no outro dia eu peço o reconto, para algum aluno fazer o reconto ou a turma. [...] Sai unindo, um diz uma coisa, outro diz outra, e aí a gente faz o **reconto coletivo da história** (Professora 4, Entrevista, 2025).

Nas falas das docentes revelaram-se alguns indícios de práticas de leitura e compreensão de textos pertinentes, entre eles, destacamos a leitura de histórias e a mediação das professoras em tais situações, fazendo perguntas, interrupções intencionais, exploração dos elementos do livro (capa, título, autor) e retomadas ao texto para favorecer a compreensão dos alunos. A referência a leitura de obras literárias (histórias) é importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e, de acordo com essas falas das docentes, parecia ter finalidades reais em suas práticas, não parecendo que estavam relacionadas à realização de atividades meramente escolares, já que elas não mencionaram o ensino de conteúdos a partir das histórias que eram lidas. Lembramos que a leitura de histórias também esteve presente nas práticas de outros professores que participaram de pesquisas encontradas em nosso levantamento, tais como Costa e Moraes (2025), Nascimento (2025), Dorneles e Bianchi (2025). A leitura de obras literárias também tem sido constatada em pesquisas realizadas com boas alfabetizadoras, como uma das participantes do estudo de Souza (2025).

Vale destacar o uso de outros gêneros textuais citados por professoras, tais como listas, bilhetes, convites e tirinhas, “sempre” ligados, de acordo com elas, ao repertório e cotidiano dos alunos. Notamos, ainda, que a professora 1 destacou a importância das atividades de leitura e compreensão de textos com vista a sua utilização pelos estudantes em seus contextos sociais. Além disso, P2 afirma explicar o uso que se faz dos gêneros textuais com os quais trabalha. Entretanto, para além das situações reais envolvendo a leitura de obras literárias, nenhuma professora menciona fazer uso da leitura com finalidades reais de interação entre os estudantes ou com outras pessoas da escola e do meio social.

Outro elemento que se repete nas falas das professoras são estratégias que valorizam a oralidade dos alunos por meio de questionamentos orais, de conversas com a professora e os colegas e do reconto, para que também exponham seus conhecimentos prévios e compreensões sobre as leituras. Assim, todas as professoras demonstram indícios de práticas que articulam leitura e compreensão de textos, visando apoiar seus alunos na compreensão e construção de significados sobre os textos lidos – embora, a fala da professora 2 ainda remeta a elementos tradicionais (quando menciona uma ênfase na correção da decodificação e no controle do processo de leitura) ela também menciona a utilização de gêneros textuais e diz que explica suas finalidades, sendo possível perceber indícios de uma prática híbrida.

No que diz respeito à produção de textos, percebemos que as professoras trabalhavam com os gêneros textuais que faziam parte do cotidiano dos alunos, para que, assim, pudessem ter sentido para eles. Vejamos, o que elas dizem sobre isso:

A gente trabalha bastante com **bilhetes porque são** menores, né? **Dia das Mães e Dia dos Pais, eles fizeram bilhetinhos para levar.** E assim, agora a gente tá nessa questão de **construção de frases, para que de fato dê esse subsídio para quando for os textinhos** mesmo, né? A gente utiliza imagens, e diante dessa imagem, “Crie três frases”, porque é uma forma de eles estarem **evoluindo na escrita** (Professora 1, Entrevista, 2025).

[...] É uma sequência: começamos primeiro com escrita das palavras, vai para a escrita de frases e, depois, seguir para a escrita do texto, **o texto é a última instância.** [...] **Trabalhamos a produção de bilhetes entre a escola de Sanharó e uma escola em Triunfo.** [...] Fizeram primeiro o rascunho; [...] chamei individualmente para ir lendo, [...] analisando e refletindo com eles acerca do que queriam escrever na produção do bilhete. [...] **Produção de textos realmente é muito trabalhoso; a produção de frases é mais tranquila** [...]. Ele requer um olhar mais detalhado. **Sempre que vamos produzir textos, fazemos alinhado a um gênero que já foi trabalhado, que eles conheçam a estrutura e sua utilização** (Professora 2, Entrevista, 2025).

As produções sempre são no nível deles e na realidade deles. Então, eu trabalho com os gêneros [...]. **Já trabalhamos contos em uma semana e, na outra, trabalhamos o reconto em versões nordestinas.** Eu mostrei a minha versão e eles fizeram a deles [...]. Também trabalhamos com a notícia; aí pego as notícias da escola e trago pra eles, e aí eles debatem se gostaram daquela situação, se eles fariam diferente. [...] Criar **frases e pequenos textos a partir de imagens** ou em **conversas com os pais em casa, perguntando sobre quando a mãe era criança** [...]. Fizemos uma produção com o **gênero carta**, e eles nunca tinham visto uma carta. Aí, **eu levei cartas**, eles viram, e eu mostrei como que escrevia, todo o passo a passo do que precisa ter nesse gênero. **E, depois, eles produziram sua própria carta pra Jesus** (Professora 3, Entrevista, 2025).

[...] **Se eu li uma história, se a gente falou sobre aquela história, aí eu dei condições** [...] **para falar sobre aquilo que ela ouviu** [...]. Também trago **várias imagens**; eu coloco no quadro, a gente primeiro conversa [...] “Você quer produzir o seu texto, agora, a partir de qual imagem?”, “Qual imagem chamou mais a sua atenção?” [...] **Não posso chegar, assim, do nada e pedir para meu aluno produzir.** [...] **Tem que ter conteúdo para ele produzir. Eu sempre procuro textos que tenham a ver com a realidade da criança** [...]. Se eu estou trabalhando meio ambiente [...], a gente explica; aí eu vou lá e lanço para eles um tema em cima do meio ambiente [...]. O aluno já tem argumentos suficientes para explicar, então, eu vou lá e **peço para ele produzir um texto em cima disso** (Professora 4, Entrevista, 2025).

Percebemos, a partir dessas falas (à exceção do relato de P1), indícios de que as docentes buscavam construir um repertório de conhecimentos prévios com seus alunos antes de solicitar a produção dos textos, para que pudessem ter fundamentos para escrever. Nesse sentido, elas pareciam concordar com a ideia de que não se produz texto "do nada", mas a partir da realidade e dos significados atribuídos aos textos por seus alunos, por meio de gêneros já estudados ou de conteúdos abordados previamente em sala. A professora 3 parecia compreender a necessidade de apresentar modelos dos gêneros a serem produzidos, quando relatou ter levado

modelos de cartas para a escola. Dar a oportunidade de construir conteúdo e conhecer a estrutura do gênero é indispensável para que o aprendiz consiga produzir textos de maneira eficiente. Também notamos que P4, parecia se aproximar disso quando afirmou preparar previamente os seus alunos, discutindo o conteúdo e só depois solicitando a escrita, “garantindo” que houvesse *o que* escrever (Soares, 2020) – embora as produções parecessem ter objetivos apenas escolares.

Concordamos com Soares (2020, p. 254, grifo da autora), quando diz “[...] aprende-se a *produzir* textos em situações de *interação* entre *quem* escreve e *para quem* se escreve, tendo *o que* escrever e *para que* escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola”. A autora nos leva a compreender que a produção de textos é uma prática que necessita estar situada a uma finalidade social, que envolve interação real entre quem escreve e para quem se escreve, bem como a necessidade de um propósito comunicativo definido para o aluno.

Entretanto, P3 e P4 também mencionaram produções a partir de imagens, revelando indícios de práticas tradicionais, que podem não levar em conta a construção de significados e a fruição da imaginação dos alunos, principalmente quando se trata de uma única imagem.

Apesar disso, os indícios de práticas relatadas pelas outras duas professoras (P1 e P2) revelaram avanços em direção a aspectos importantes para o letramento, especialmente quanto às produções de textos com finalidades comunicativas. Isso pode ser percebido na fala da professora 2, quando descreve a produção de bilhetes reais trocados entre escolas e seu acompanhamento na elaboração do rascunho, mobilizando a reflexão sobre o que seus alunos queriam dizer. O relato de P1 vai nessa direção quando ela menciona que “Dia das Mães e Dia dos Pais, eles fizeram bilhetinhos para levarem” (Professora 1, Entrevista, 2025).

A professora 3 foi aquela que mencionou a produção de um maior número de gêneros textuais. A maioria das produções relatadas por ela (como o reconto, os relatos construídos a partir de depoimentos e das notícias) parecia interessante. Contudo, não fica claro em sua fala o que era feito com essas produções. No caso da carta, notamos uma tentativa de dar uma finalidade à produção ao endereçá-la a alguém. Entretanto, ao pedir que as crianças escrevessem para Jesus, ela parece ter proporcionado uma situação pouco frequente no meio social.

Os extratos de fala anteriores também dão indícios de que a escrita de frases foi uma estratégia que parecia ser utilizada por todas as professoras para ensinar os estudantes a produzirem textos escritos. Isso fica mais evidente na fala de P1: “construção de frases, para que de fato dê esse subsídio para quando for os textinhos” (Professora 1, Entrevista, 2025). Como já dissemos, essa é uma estratégia mencionada por Soares (2020), embora seja necessário

atentar, entre outros aspectos, para o tipo de imagem a ser apresentada, ou seja, a imagem precisa ser significativa e apresentar um nível de complexidade adequado.

Como mostram os depoimentos apresentados até aqui, as professoras não mencionaram aspectos relacionados ao ensino do SEA durante as produções de texto ou em atividades de leitura e compreensão de textos. P2 se distancia ainda mais disso quando, em seu último relato, revela ter a preocupação com a progressão da escrita, da palavra para a frase, da frase para pequenos textos e para textos mais longos. Além disso, embora as professoras tenham contemplado elementos importantes relacionados ao letramento quando se referiram à leitura e compreensão de textos, e tenham revelado vestígios de uma concepção ampla de alfabetização (como mencionamos na seção anterior), elas não pareciam estabelecer relação entre esse eixo e o eixo da apropriação do SEA – à exceção da aproximação que P3 sugeria fazer quando, em um extrato de fala já apresentado, mencionou o trabalho com poemas.

A aparente dissociação entre alfabetização e letramento que vislumbramos nos depoimentos parece ter sido verbalizada por P1, quando diz: “A gente sabe que alfabetização é esse processo de decodificação – de ler, de escrever –, mas o letramento **precisa estar ali caminhando paralelamente**” (Professora 1, Entrevista, 2025). Ou seja, há, nos depoimentos das professoras, indícios de práticas na direção da alfabetização e do letramento em paralelo e não de forma simultânea e interdependente (Soares, 2020).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nosso objetivo de compreender as concepções e os indícios de práticas de alfabetização e letramento reveladas em depoimentos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, concluímos, mediante as entrevistas, que as professoras aparentavam ter duas concepções referentes à alfabetização ao definir esse conceito. A primeira concepção, notada nos relatos de três docentes, compreende a alfabetização em sentido amplo, envolvendo o letramento. Entretanto, esse termo não foi mencionado explicitamente quando as professoras disseram o que consideravam ser a alfabetização e, muitas vezes, as falas relacionadas a esse conceito remetiam à “leitura de mundo” ou “conhecimento de mundo”. Já a segunda concepção apontava a alfabetização como apropriação do SEA, mas aproximando-se da perspectiva dessa aprendizagem enquanto a apreensão de um código. Constatamos uma aproximação na compreensão das alfabetizadoras quanto ao letramento, considerando que esse conceito envolve leitura, compreensão e produção de textos com vista à interação social dos sujeitos, para atender

a diferentes finalidades, embora seus depoimentos tendessem a conferir uma ênfase maior à leitura.

Os dados mostraram que os indícios das práticas relatadas pelas professoras revelam um conjunto híbrido de práticas e concepções. No que se refere à apropriação do SEA, se dividem em dois grupos: aquelas que mais se aproximam de perspectivas tradicionais, tratando alfabetização e letramento como processos apenas paralelos, e as práticas híbridas, que apresentam elementos tradicionais e alguns elementos mais próximos da perspectiva do alfabetizar letrando.

Constatamos, também, uma distância entre aquilo que as professoras compreendiam(definiam) como alfabetização e os indícios de práticas que revelaram em seus depoimentos. Nesse sentido, três professoras que pareciam conceber que a alfabetização envolve tanto a apropriação do SEA como a aprendizagem da leitura e da escrita (em sentido mais amplo e com vista à atuação em sociedade), ao detalharem suas práticas durante a entrevista, revelaram indícios de atuações que tentavam contemplar alfabetização e letramento, porém de forma separada. Essas docentes declararam, até mesmo, fazer uso do método fônico de alfabetização ao mesmo tempo em que aparentavam contemplar o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, mas de forma restrita e separada da aprendizagem do SEA. Isso mostrou que a maioria das professoras parecia se aproximar da concepção de apropriação do SEA como código e que, embora compreendesse a importância da leitura e da escrita para atender a demandas sociais, parecia conceber que o letramento envolve apenas o trabalho com leitura, compreensão e produção de textos, havendo muita dificuldade para ensinar esses gêneros dando a eles as reais funções que eles têm na sociedade.

Por outro lado, a professora mais indicada como boa alfabetizadora pela comunidade escolar conceituou a alfabetização como o ensino de um código, mas seus depoimentos revelaram mais indícios de tentar articular alfabetização e letramento, mesmo apresentando muitas limitações quanto essa integração.

Percebemos que os indícios de práticas referentes ao letramento, no que se refere à leitura e compreensão de textos, revelaram que as professoras pareciam considerar a importância da leitura de gêneros textuais que se aproximam da realidade dos estudantes.

Nas falas das docentes, revelaram-se alguns indícios de práticas de leitura e compreensão de textos pertinentes. Entre eles, destacamos a leitura de histórias e a mediação das professoras em tais situações, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora por meio dos questionamentos orais que faziam para ajudar os alunos a compreender o que era

lido. Entretanto, as alfabetizadoras não deram indícios de atividades escritas de leitura e compreensão de textos e enfatizaram o trabalho com fichas para leituras individuais.

Constatamos que as práticas de produção textual das alfabetizadoras demonstram que elas aparentemente reconheciam a importância de trabalhar com gêneros textuais significativos, aproximando a produção de textos ao contexto e as vivências dos alunos, ao mesmo tempo em que ainda utilizavam estratégias mais convencionais, como produções baseadas em imagens ou sequências rígidas da escrita. Constatamos também que as professoras buscavam construir um repertório de conhecimentos prévios com seus alunos antes de solicitar a produção dos textos. Havia, também, indícios de produção textual com finalidades comunicativas reais nas práticas de algumas professoras, ainda que em número reduzido.

Contudo, os depoimentos da maioria das professoras pareciam revelar que, em suas práticas, alfabetização e letramento pareciam andar em paralelo e não de forma simultânea e interdependente.

Por fim, consideramos a importância de desenvolver novas pesquisas que incluam observações em sala de aula que possibilitem perceber para além do que as professoras dizem, bem como mais estudos que analisem a influência e as pressões de políticas e avaliações como a do Programa Criança Alfabetizada nas práticas docentes. Pensamos também que novas investigações podem aprofundar a compreensão sobre como alfabetização e letramento são unidos no cotidiano das salas de aula, principalmente nas de bons alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. G.; MATTOS, M. F. B. Caminhos da alfabetização: um estudo de caso no CAP-UERJ. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. V. 7. p. 1-8.

ASSOLINI, F. E. P. Concepções de leitura de professores alfabetizadores e suas implicações para suas práticas pedagógicas. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2021, Universidade do Estado de Santa Catarina, online. [Anais]. Florianópolis-SP, 2021. v. 5, p. 1-8.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BIANCHI, L. C. B. *et al.* Práticas de letramentos: um fenômeno plural presente no Ensino Fundamental? In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023. v. 6. p. 1-10.

BIANCHI, L. C. B.; NASCIMENTO, F. S. Práticas de leitura no ciclo de alfabetização. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2021, Universidade do Estado de Santa Catarina, online. [Anais]. Florianópolis-SC, 2021. v. 5. p. 1-7.

CARVALHO, F. L. G. *et al.* Alfabetização e letramento: projeto em tempo de Olimpíadas. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-11.

CASAGRANDE, A. A. *et al.* Alfabetização: a concepção e a prática pedagógica de professoras das turmas de 1º ano da rede de ensino municipal de Alcobaça e Caravelas. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023. v. 6, p. 1-8.

CORREA, R. A.; MONTEIRO, S. M. Faceta linguística: reflexões a partir de práticas de uma docente do primeiro ano do ensino fundamental. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-8.

COSTA, E. S. N.; LOPES, D. M. C. Repercussões de avaliações externas da alfabetização nas práticas pedagógicas na perspectiva dos professores alfabetizadores. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-10.

COSTA, S. F. S.; MORAIS, A. G. Práticas de ensino da leitura e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização: vivências no 2º ano do Ensino Fundamental. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-9.

CRUZ, L. S. A gente acha que, fazendo B com A faz BA, está alfabetizando: tensionamentos produtores de falsetes pedagógicos na prática de uma professora alfabetizadora. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-9.

DIAS, C. B.; GENTIL, E. C. M. R. Relato de Experiência: Práticas alfabetizadoras o que tem por dentro e por fora dessa bola chamada planeta Terra? In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-7.

DOMINGOS, C. L. P. M. O desafio da alfabetização: práticas pedagógicas em sala de aula. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-10.

DORNELES, J. L.; BIANCHI, V. Projeto as letras falam: uma experiência com o 1º ano do ensino fundamental. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-8.

FRANCISCO, A. J. Os atos de ler e de escrever: concepções e práticas presentes nas aulas do Ensino Fundamental I. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-9.

FRANCISCO, A. J.; HERNANDES, E. D. K. O ensino da leitura e da escrita: concepções e práticas a partir de consignas e materiais didáticos. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2021, Universidade do Estado de Santa Catarina, online. [Anais]. Florianópolis-SC, 2021. v. 5. p. 1-8.

GURGEL, I. C. *et al.* Alfabetizar letrando: o que dizem as professoras alfabetizadoras sobre suas práticas. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-17.

KOCH, C. B. Escrever ou copiar? As facetas da escrita no processo de alfabetização de crianças. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-8.

LUCCA, T.A. F. *et al.* Produção de textos no 1º ano do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-9.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

NASCIMENTO, E. S. M. Práticas de ensino de leitura de uma professora do primeiro ano do ensino fundamental: o cantinho da leitura na rotina alfabetizadora. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [Anais]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-8.

NASCIMENTO, F. S. As práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão: problematizações do contexto escolar. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-9.

NASCIMENTO, F. S. *et al.* Produção textual e práticas mediadas de leitura no ciclo de alfabetização: relatos de práticas no Rio Grande do Sul e Maranhão. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2021, Universidade do Estado de Santa Catarina, online. [Anais]. Florianópolis-SC, 2021. v. 5. p. 1-8.

PULIEZI, Sandra. **Sobre**. Sandra Puliezi, [s.d.]. Disponível em: <https://sandrapuliezi.com/sobre/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, R. F.; COLELLO, S. M. G. Práticas de ensino no ciclo de alfabetização: o foco em atividades notacionais. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2023, Universidade Federal do Pará. [Anais]. Pará, 2023, v. 6. p. 1-10.

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

SOUTO, K. C. N. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

SOUZA, M. G. B. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras consideradas boas alfabetizadoras**: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes do Ensino Fundamental e as razões para seu reconhecimento social pela comunidade escolar. Recife, 2025.

SOUZA, S. B.; SILVA, N. N. T. O ensino da língua escrita: reflexões sobre o fazer docente de uma professora alfabetizadora. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2025, Universidade Federal de São Paulo. [**Anais**]. São Paulo, 2025. v. 7. p. 1-9.

Maria Luísa dos Santos Silva

Concepções e indícios de práticas de alfabetização e letramento revelados em depoimentos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade ARTIGO como requisito parcial para a obtenção do título de LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 17/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Geiziane Bezerra Souza

Orientador(a) - CAA/UFPE

Dra. July Rianna de Melo

Examinador(a) interno(a) - CAA/UFPE

Me. Augusto Vinícius Oliveira da Silva

Examinador(a) interno(a) - CAA/UFPE