



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



MARICELIA ALMEIDA DOS SANTOS TRINDADE

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL E O QUE
RETRATAM AS PESQUISAS PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA**

VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

2025

MARICELIA ALMEIDA DOS SANTOS TRINDADE

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL E O QUE
RETRATAM AS PESQUISAS PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Fátima Moraes Garcia.

VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

2025

T753a

Trindade, Maricelia Almeida dos Santos.

Alfabetização e letramento no ensino fundamental e o que retratam as pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Estaduais da Bahia / Maricelia Almeida dos Santos Trindade, 2025.

164f.

Orientador (a): Dr.^a Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. F 155 - 164

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Estudo epistemológico. 4. Produção de conhecimento. 5. Programas de pós-graduação I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD: 372.4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


“Alfabetização e letramento no ensino fundamental e o que retratam as pesquisas produzidas nos Programas de Pós-graduação nas Universidades Estaduais da Bahia”

Autora: Maricelia Almeida dos Santos Trindade Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Fátima Moraes Garcia


Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Maricelia Almeida dos Santos Trindade** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 14/05/2025


COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **FÁTIMA MORAES GARCIA**
Data: 26/09/2025 10:32:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Fátima Moraes Garcia (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO**
Data: 26/09/2025 10:41:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabete Souza Couto (UESC)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA REGINA MARQUES JARDIM**
Data: 26/09/2025 17:12:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Marques Jardim (UESB)
Examinadora externa

*Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro
de um contexto onde a escrita e a leitura tenham
sentido e façam parte da vida do aluno.*

Magda Soares

Dedico este trabalho ao meu esposo Autiere, meu incentivador e meu porto seguro. Também aos meus filhos, Moara Sofia e Antonio Lorrán, meus principais motivos para a busca e a realização dos meus sonhos. A renúncia a tantas coisas proporcionou a certeza de vencer!

AGRADECIMENTOS

Ora, a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que não se veem.

(Hb 11,1).

Com o coração repleto de gratidão, agradeço a todos que estiveram ao meu lado nesta jornada desafiadora e gratificante!

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder forças e sabedoria para superar os desafios e concluir esta etapa tão importante da minha vida.

Ao meu Santo Anjo da Guarda, à Nossa Senhora Aparecida, a São José, a São Tomás de Aquino, a São Bento, a Santa Dulce dos Pobres e a tantos outros santos e santas de Deus que me auxiliaram neste trabalho com a vossa celestial interseção.

Aos meus pais, Sr. Maçú e Dona Izabel, *in memoriam*, dedico este trabalho com todo o meu respeito e saudade. Agradeço por todo o amor, apoio e exemplo de força e de perseverança que me deram. Mesmo não estando fisicamente presentes, sinto a presença de vocês em cada conquista. Agradeço ao meu pai que sempre desejou que eu fosse doutora. Calma, pai! Com fé em Deus chegarei lá, rrsrs.

Às minhas irmãs — Beth, Marsi, Dinha e Rosi — obrigada pelo amor incondicional, vocês sempre acreditaram em mim, e este mestrado também é fruto do que me ensinaram e da forma com que sempre me encorajaram.

Um agradecimento especial ao meu esposo Autiere por seu amor, paciência e encorajamento constante. Você foi meu maior incentivador e a realização deste trabalho também é, em grande parte, fruto do seu apoio!

Aos meus queridos filhos, Moara Sofia e Antonio Lorrán, vocês são minha maior motivação. Agradeço por entenderem as minhas ausências e por sempre me encherem de amor e alegria nos momentos mais difíceis. Este trabalho também é para vocês, e serve como prova de que, com dedicação e esforço, tudo é possível.

À minha orientadora, Fátima Garcia, expressei minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa, pelo incentivo constante e pela paciência ao longo de todo o processo. Sua energia maravilhosa, seu conhecimento e sua dedicação foram essenciais para que eu pudesse desenvolver este trabalho com qualidade.

Aos meus sogros, Sr. Antonio e Dona Nó, à minha cunhada Ná, agradeço de coração por todo o carinho, apoio e compreensão. A presença e suporte de vocês foram fundamentais durante essa jornada, e sou muito grata por terem vocês ao meu lado.

Às minhas amigas e amigos aqui representados por Solange, Patrícia, Arilene, Ledilma, Maria Stella, Lay, Thaís, Mailson, Amélia, Iracema, Siene... agradeço por vossa amizade, pelo apoio emocional e por sempre estarem ao meu lado, oferecendo uma palavra de incentivo nos momentos em que mais precisei. A presença e carinho de vocês foram fundamentais para que eu mantivesse o foco e a determinação.

Gratidão à querida Jocelma que revisou meu projeto inicial, à minha querida pró Cleide Medeiros (*in memoriam*) que sempre foi uma fonte de inspiração para mim, à Secretária Municipal de Educação de Piatã (gestão 2022/2023), nas pessoas de Deborah Thalianne Assunção e Poliana Pina. Deus as abençoe!

Aos meus colegas do Mestrado PPGEN/UESB, que compartilharam comigo esta caminhada, agradeço pelas trocas de conhecimento, pelo companheirismo e pelas conversas que tornaram a jornada mais leve.

Por fim, e não menos importante, agradeço à UESB, ao PPGEN, ao querido professor Benedito Eugênio, à professora Maria Aparecida Gusmão, bem como a todos os professores que, ao longo deste mestrado e de todos os cursos que realizei, contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Em nome de todas as professoras e de todos os professores, menciono aqui a professora Cleuza Oliveira, minha primeira professora, além do professor Zalmí Marques, meu professor de literatura e de português: ambos sempre acreditaram em meu potencial e me inspiraram a buscar incessantemente o conhecimento sem perder a humildade!

A todos vocês, minha sincera gratidão!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resumo dos Programas de Pós-graduação das UEBAs	33
Quadro 2 — Quantidade de artigos selecionados por regiões em que foram produzidos.....	57
Quadro 3 — Temas abordados nos artigos da categoria Discussão e Crítica do Tema(DCT).	57
Quadro 4 — Temas abordados nos artigos da categoria Prática Pedagógica na Alfabetização(PPA).....	60
Quadro 5 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis nos Bancos de dissertações do PPGEN/UESB.....	80
Quadro 6 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGED/UESB	83
Quadro 7 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGE/UESC	90
Quadro 8 — Objetivos e resultados do trabalho de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionado e disponível no PPGE/UEFS	94
Quadro 9 — Objetivos e resultados do trabalho de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionado e disponível no PPGELS/UNEB	95
Quadro 10 — Objetivos e resultados do trabalho de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionado e disponível no PPGEduc/UNEB	96
Quadro 11 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGESA/UNEB	96
Quadro 12 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGED/MPED/UNEB	100
Quadro 13 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGEN/ UESB.....	101
Quadro 14 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGED/ UESB.....	103
Quadro 15 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGE/ UESC.....	108
Quadro 16 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGE/ UEFS	111
Quadro 17 — Fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionado e disponível no PPGELS/UNEB	111

Quadro 18 — Fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionado e disponível no PPGEduc/ UNEB	112
Quadro 19 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGESA/UNEB	113
Quadro 20 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> selecionados e disponíveis no PPGED/MPED/UNEB	115

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALEPP	Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos
ANA	Avaliação da Alfabetização Nacional
BACLE	Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e a Escrita
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Centro de Apoio
CCV	Consoante-Consoante-Vogal
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
CIPs	Conversas Interativo-Provocativas
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID	Corona Virus Disease
CV	Consoante – Vogal
CVC	Consoante- Vogal – Consoante
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCT	Discussão e Crítica do Tema
EMAMG	Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GDD	Game Design Document
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMB	Manoel Messias Barbosa
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NSE	Nível Socioeconômico
ONGs	Organizações Não- Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PL	Projeto de Lei
PMEs	Planos Municipais de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPE	Projeto Principal de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGELS	Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade.
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPGESA	Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PROFA	O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo
RGDT	Randon Gap Detection Test
RTI	Programa de Resposta à Intervenção
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciElo	Scientific Electronic Library Online
SCVF	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SPSS	Software Statistical Package for The Social Sciences
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TRF	Teacher Report Form
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEBAs	Universidades Estaduais da Bahia
UEC	Universidade Estadual de Campinas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFES/ES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF/RJ	Universidade Federal Fluminense/ Rio de Janeiro
UFMG/MG	Universidade Federal de Minas Gerais/ Minas gerais
UFPE/PE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ/RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Rio Grande do Sul
UFSC/SP	Universidade Federal de São Carlos/São Paulo
UNEB	Universidade Estadual do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP/SP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP/SP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa trata da análise sobre temáticas em alfabetização e letramento desenvolvidas em programas de pós-graduação de Universidades Estaduais da Bahia e aponta respostas à problemática de pesquisa: o que retratam as produções do conhecimento acerca da alfabetização e do letramento nos programas de pós-graduação (mestrado) de ensino e de educação das UEBAs que tratam da temática no Ensino Fundamental? O objetivo geral buscou analisar as contribuições das produções de conhecimento/dissertações sobre a Alfabetização e o Letramento no Mestrado de Educação e de Ensino das UEBAs. A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa e nos estudos epistemológicos. Enquanto que a análise dos dados, fundamentou-se pelos seguintes princípios investigativos: na Matriz Paradigmática de Gamboa (2015); na concepção de educação proposta por Paulo Freire (1970, 1996); na perspectiva de alfabetização e letramento, de Magda Soares (2011) e no conceito de letramento, de Street (2007), além da contribuição dos artigos publicados no SciELO entre os anos 2018-2023 sobre essa temática. Quanto aos resultados, destacamos alguns aspectos importantes retratados nas dissertações analisadas que demarcam certas dimensões de estudos e áreas fundamentais da escola básica, como: a formação continuada; as pesquisas educacionais; as práticas de leitura e de escrita; a compreensão do sentido da alfabetização e do letramento; o estudo da teoria, a reflexão da prática e instrumentos utilizados; a educação contextualizada e a afetividade no processo de alfabetização. Diante destas constatações, consideramos que estes achados além de terem um papel relevante na prática pedagógica, também apontam a necessidade de que haja maior atenção às políticas públicas que assegurem recursos e formações contínuas aos educadores. Foi explicitado nesta pesquisa que a formação docente em nível *stricto sensu* em educação tem sido contemplada em diversos programas de pós graduação em ensino e educação no estado da Bahia. As universidades estaduais baianas têm se destacado no compromisso e oferta de cursos que visam à formação de professores pesquisadores, atendendo assim a investigação de práticas educativas contextualizadas e contribuindo na promoção de uma formação crítica e reflexiva, principalmente, incentivando que os educadores desenvolvam projetos e pesquisas que se aproximam ou atendam às necessidades de suas localidades, contextos e instituições.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; estudo epistemológico; produção de conhecimento; programas de pós graduação

ABSTRACT

This study analyzes literacy and literacy topics developed in graduate programs at Bahia State Universities and provides answers to the research question: What do the knowledge productions about literacy and literacy portray in the graduate (master's) programs in teaching and education at the State Universities of Bahia (UEBAs) that address the topic in the early years of elementary school? The general objective sought to analyze the contributions of the knowledge productions/dissertations on literacy and literacy in the Master's programs in Education and Teaching at the UEBAs. The research was based on a qualitative approach and epistemological studies. Data analysis was based on the following investigative principles: Gamboa's Paradigmatic Matrix (2015); Paulo Freire's conception of education (1970, 1996); from the perspective of literacy and literacy, by Magda Soares (2011) and in the concept of literacy, by Street (2007), in addition to the contribution of articles published in SciELO between 2018-2023 on this topic. Regarding the results, we highlight some important aspects portrayed in the dissertations analyzed that demarcate certain dimensions of studies and fundamental areas of basic education, such as: continuing education; educational research; reading and writing practices; understanding the meaning of literacy and literacy; the study of theory, reflection on practice and instruments used; contextualized education; and affectivity in the literacy process. Given these findings, we believe that these findings, in addition to playing a relevant role in pedagogical practice, also highlight the need for greater attention to public policies that ensure resources and ongoing training for educators. This research demonstrated that teacher training at the *stricto sensu* level in education has been included in several graduate programs in teaching and education in the state of Bahia. Bahian state universities have distinguished themselves in their commitment to offering courses aimed at training research teachers, thus supporting the investigation of contextualized educational practices and contributing to the promotion of critical and reflective training, mainly by encouraging educators to develop projects and research that approach or meet the needs of their locations, contexts, and institutions.

Keywords: literacy; epistemological study; knowledge production; postgraduate programs

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 Contexto histórico: apontamentos introdutórios para a pesquisa	20
1.2 Estudos epistemológicos e os aspectos teóricos metodológicos.....	25
1.4 Fontes da pesquisa: programas de pós-graduação (mestrado) das universidades estaduais da Bahia	32
2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E REFLEXIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	37
2.1 A educação na concepção de Paulo Freire: fundamentos sobre a alfabetização	38
2.2 Educação e as concepções de Magda Soares na alfabetização e no letramento.....	44
2.3 Brian Street: contribuições para o letramento	48
2.4 Retrato das pesquisas sobre o campo da alfabetização publicadas no SciELO entre os anos 2018-2023	52
2.4.1 Descrição e caracterização dos dados qualitativos acerca dos artigos analisados.....	56
2.5 Apontamentos sobre as análises da revisão sistemática.....	69
3 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EM ENSINO DAS UEBA s.....	79
3.1 Objetivos e resultados: qual o grau de alcance?.....	80
3.2 Fundamentos teóricos metodológicos das produções: as bases de sustentação	101
3.3 Discussões dos resultados acerca das dissertações analisadas.....	117
4 AS DISSERTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	123
4.1 A importância da formação continuada para professores.....	123
4.2 A importância das pesquisas educacionais.....	127
4.3 A importância das práticas de leitura e escrita	130
4.4 A importância da compreensão do sentido da alfabetização e do letramento	136
4.5 A importância da teoria para a reflexão sobre a prática pedagógica e os instrumentos utilizados.....	141
4.6 A importância de uma educação contextualizada	145
4.7 A importância da afetividade no processo de alfabetização	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são temas de grande relevância na educação, pois são processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Embora frequentemente tratados como sinônimos, esses conceitos possuem significados distintos que têm implicações diretas nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. A alfabetização, entendida como a aquisição do sistema de escrita e leitura, constitui uma etapa crucial no processo educativo, permitindo ao sujeito decodificar e produzir textos. Já o letramento envolve o uso competente e crítico da leitura e da escrita em práticas sociais diversas, posto que ultrapassa a mera decodificação de palavras e abrange a compreensão e o uso social da linguagem escrita.

Nas últimas décadas do século XXI, graças à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, o Brasil avançou significativamente no que se refere à ampliação do acesso à educação básica. Contudo, os desafios persistem, especialmente no que tange à qualidade da alfabetização e ao pleno desenvolvimento do letramento. Estudos como os de (GOMES & PENHA, 2021) revelam que muitos alunos, mesmo após os primeiros anos escolares, apresentam dificuldades em interpretar e utilizar textos em situações cotidianas, o que aponta para lacunas no processo de letramento, assim como representa uma das principais causas do fracasso escolar.

A presente pesquisa surgiu de inquietações como: quais os motivos que levam algumas crianças a chegarem no 4º ano do Ensino Fundamental sem ter aprendido a ler e a escrever? A raiz do problema está na situação atual da criança ou nas metodologias utilizadas? Os professores que passaram pela vida dessas crianças são alfabetizadores ou não? Todas essas questões são decorrentes de minha trajetória profissional como Coordenadora Pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante os anos de 2015 a 2023, atuei em escolas da rede pública do município de Piatã, Chapada Diamantina, Bahia, e desde 2024, desenvolvo a prática docente em turmas da pré-escola (4 anos) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Vitória da Conquista. Assim, por meio de minhas experiências e dos desafios vivenciados no ambiente escolar, tenho refletido sobre alguns desafios, dentre eles o fato de muitas crianças não serem alfabetizadas até o 2º ano (período proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017). Apresento a seguir um breve relato da minha experiência profissional e acadêmica, que justifica a escolha do tema e da metodologia a serem desdobrados nesta pesquisa.

Minha trajetória como professora começou em 1995, durante o estágio de regência do curso de magistério, quando fui estagiar em uma turma da 1ª série, com 31 alunos, na Escola Estadual Duque de Caxias em Piatã-BA. Ao encerrar o estágio, no ano seguinte, a professora da turma, convidou-me para substituí-la enquanto ela levava sua filha para tratamento em São Paulo. A partir de então, assumi a turma de 31 alunos. Era uma turma heterogênea, com algumas necessidades educacionais, mas muito respeitosa, tínhamos uma boa relação. Passado esse período, trabalhei com várias turmas, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Sou formada em Pedagogia, com complementação pedagógica em história, especializações em: educação inclusiva, gestão educacional e neuropsicopedagogia clínica. Diante das formações, fui atuando em diversos trabalhos ao longo do tempo. Sendo assim, trabalhei na Secretaria de Educação do município de Piatã por quatro anos (2009- 2012). Retornei à sala de aula (2014) e, entre 2015 e 2023, exerci o cargo de coordenadora pedagógica em uma escola pública que atendia alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2022, a escola passou a atender também alunos do 3º ano. Minha maior preocupação, enquanto formadora, sempre foi garantir a alfabetização de todos.

Como coordenadora pedagógica, em 2016, escrevi e orientei um projeto chamado Circuitos de Aprendizagens, com a parceria da coordenadora pedagógica Patrícia Vieira, sob a supervisão da professora Cleide Medeiros (diretora pedagógica) e do professor Zalmí Marques (secretário municipal de educação na época). Nesse projeto, os professores de 4º e 5º anos realizavam as oficinas para todos os alunos, e eles eram direcionados conforme as necessidades reais de cada um. As oficinas eram voltadas às demandas inicialmente decorrentes dos diagnósticos de leitura, escrita e matemática, e incluíam: alfabetização e letramento, alfabetização matemática, produção de texto inicial, produção de texto avançada, leitura inicial e leitura avançada.

Nas portas das salas onde ocorriam as oficinas, eram colocados nomes fictícios para que as crianças não percebessem os motivos de sua participação. As oficinas eram assim denominadas: 1) Oficina: Ir além da leitura e da escrita (Leitura e escrita inicial); 2) Oficina: Somando alegrias e subtraindo tristezas (Matemática inicial); 3) Oficina: Lendo o mundo para compreender a vida (Leitura avançada); 4) Oficina: Contando as horas para ser feliz (Matemática avançada). Esse projeto ocorria a cada 15 dias, entre os anos 2016 a 2019 devido à pandemia, paramos. Em 2022 e 2023, os professores do 3º ano realizavam apenas as oficinas

voltadas para a leitura e a escrita, assim, dividíamos as turmas em três grupos¹ (não alfabetizados, alfabetizados iniciais, alfabetizados avançados). A escolha dos professores ocorria sempre de acordo com as maiores habilidades de cada um. A cada dois meses, fazíamos a avaliação da aprendizagem das crianças, através de diagnósticos específicos, a fim de identificar se houve avanços e se era o momento de mudar alguns alunos para outra oficina. O resultado desse trabalho foi excelente, visto que outras escolas e outros municípios aderiram ao projeto, que ainda é realizado em várias escolas.

Refletindo sobre meus 27 anos como professora, percebo que o ensino nos anos iniciais se tornou mais complexo, e alguns desafios como a alfabetização de todas as crianças(ou da maioria), ainda persistem.

Sendo assim, a pesquisa epistemológica proposta tem sua gênese em dois momentos no PPGEN. Primeiro, como aluna especial do Programa, ao cursar a disciplina Letramento e Ensino com a professora Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão, em 2021, quando aprofundei meus conhecimentos sobre o tema. Segundo, também como aluna especial do Programa, ao cursar a disciplina Pesquisa Qualitativa com a professora Dra. Fátima Moraes Garcia, em 2022, na qual adquiri conhecimentos fundamentais sobre como pesquisar com qualidade. Essa disciplina proporcionou-me grandes oportunidades de conhecimento acerca da pesquisa com qualidade, em razão de suas reflexões bem fundamentadas.

Assim, este trabalho é fruto das minhas experiências, meus estudos e da pesquisa realizada. Espero contribuir com reflexões que possam identificar e discutir as contribuições para a alfabetização e letramento encontradas nas dissertações, no contexto do estado da Bahia.

Portanto, a pergunta científica a ser respondida pela pesquisa é: o que retratam as produções do conhecimento acerca da alfabetização e do letramento nos programas de pós-graduação (mestrado) de ensino e de educação das Universidade Estaduais da Bahia (UEBAs) que tratam da temática no ensino Fundamental?

A metodologia adotada se fundamenta na abordagem qualitativa, com ênfase nos aspectos epistemológicos organizados pela Matriz Paradigmática de Gamboa(2015). A perspectiva deste trabalho investigativo diante de seu processo e resultados almeja contribuir para o debate acadêmico e para a prática educativa, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem proporcionar o fortalecimento das práticas pedagógicas na alfabetização e letramento.

¹ As turmas eram organizadas de acordo com os resultados dos diagnósticos realizados inicialmente: Sistema de escrita, leitura, escrita e Matemática.

A presente pesquisa, para tanto, tem como objetivo geral: Analisar as contribuições das dissertações produzidas nos programas de Mestrado em Educação e em Ensino das Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs) que abordam a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental, visando oferecer uma compreensão abrangente das produções científicas sobre essa temática no contexto baiano.

Os objetivos específicos estão voltados para quatro dimensões investigativas:

1. Mapear e sistematizar abordagens teóricas sobre letramento e alfabetização que trazem proposições, fundamentos e contribuições reflexivas para essa temática.
2. Compreender as perspectivas atuais sobre alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, a partir da análise das produções acadêmicas das UEBAs.
3. Sistematizar e interpretar os aspectos epistemológicos presentes nas dissertações sobre alfabetização e letramento no ensino fundamental, evidenciando suas bases teóricas e metodológicas.
4. Identificar e discutir as contribuições significativas dessas pesquisas para a prática pedagógica no Ensino Fundamental, destacando potencialidades e limites no ensino dos alunos.

O texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: além da introdução, são estruturadas mais quatro seções. A primeira seção intitulada Percurso Histórico e Teórico-Metodológico da Pesquisa, traz as considerações sobre os Estudos epistemológicos, a Matriz Paradigmática de Gamboa (2015), as fontes da pesquisa definido pelos programas de pós-graduação das Universidades Estaduais da Bahia, além do percurso metodológico percorrido durante a pesquisa, cujos teóricos que orientam a investigação são Gamboa (2015) e Minayo (2001).

Já a segunda seção, Contribuições teóricas e reflexivas para a alfabetização e o letramento, apresenta uma base teórica à luz de Freire (1970, 1996), Soares (2011), Street (2007), Cordeiro (2019) e realiza uma revisão sistemática da literatura referente ao tema alfabetização entre os anos 2018-2023, fornecendo um campo argumentativo para a compreensão dos avanços e desafios sobre alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A terceira seção, com o título Aspectos epistemológicos das dissertações dos programas de pós-graduação em educação das UEBAs, revela os fundamentos teóricos metodológicos das produções, as perguntas, as respostas e o grau de alcance dos objetivos, as intervenções pedagógicas retratadas e as concepções de alfabetização e letramento. Para tanto, utilizamos a Matriz Paradigmática de Gamboa (2015) a fim de realizar as análises.

Enquanto que a quarta seção, intitulado As dissertações e suas contribuições relevantes para a prática pedagógica, traz apontamentos acerca dos aspectos relevantes para a prática pedagógica, encontrados nas produções do conhecimento analisadas.

Por fim, apresentamos aspectos conclusivos sobre o desenvolvimento deste estudo, em que sua trajetória e modos de exposição e análises dos materiais nos levaram ao encontro de possíveis respostas à pergunta inicial.

1 PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção está organizada conforme os passos seguintes: a) contextualizar o percurso histórico da pesquisa; b) apresentar uma introdução dos estudos epistemológicos e os aspectos teóricos - metodológicos; c) expor o percurso metodológico e seus fundamentos teóricos e práticos; d) descrever as fontes de pesquisa utilizadas

Para tanto, a seção está organizada em duas subseções principais que abarcam, primeiramente, o contexto histórico da alfabetização e do letramento e suas principais políticas públicas, o que é feito por meio de apontamentos introdutórios e descritivos. Em segundo lugar, trata dos estudos epistemológicos e dos aspectos teóricos metodológicos, e está composto por duas partes: o percurso metodológico e seus fundamentos teóricos e práticos; as fontes da pesquisa, que são os programas de pós-graduação das universidades estaduais da Bahia. Essas subseções apresentam e descrevem de modo argumentativo e conceitual os caminhos que a pesquisa percorreu para sua materialização.

1.1 Contexto histórico: apontamentos introdutórios para a pesquisa

Segundo a pesquisadora Soares (1999), a alfabetização é o ato de alfabetizar, tornar-se alfabeto. Como a autora relata em sua obra, a palavra alfabeto, causa estranheza, soa estranho, pois usamos a palavra analfabeto, sentido negativo, mas não utilizamos a palavra alfabeto, no sentido contrário, positivo. Ainda segundo a autora, o letramento ocupa um lugar cada vez mais de propósitos e práticas sociais da leitura e da escrita. Conforme Soares (1999), letramento é uma palavra que surge no vocabulário dos especialistas das áreas da educação e das ciências linguísticas na segunda metade dos anos 1980.

O termo surge em função da necessidade de se ter um vocábulo que dialogasse com o ensino da língua, da leitura e da escrita ou, ainda, como afirma Rodrigues (2021, p. 25),

A palavra letramento talvez tenha surgido em virtude de não utilizarmos a palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar. Isto é, conhecemos bem e há muito tempo o estado ou condição de analfabeto, mas se tornou necessário encontrarmos outra palavra que fosse mais completa, pois se entendeu que só o fato de saber ler e escrever não era o suficiente. No Brasil, muitas pessoas que sabiam ler e escrever não usavam esse domínio de leitura e de escrita plenamente nas suas práticas sociais. Dessa forma, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento.

De fato, conhecemos o termo analfabetismo, mas não alfabetismo e, para esse sentido, temos o letramento que abrange mais conceitos. Segundo Soares (1999, p. 30), “O alfabetismo,

entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade”.

Kleiman (2007) destaca que assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e de produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades. Com isso, urge a necessidade do letramento do professor, visto que as pessoas tem problemas diferentes para resolverem, “desse modo, é preciso conhecer a prática social (leia-se o cotidiano) das pessoas para saber que tipo de competências elas precisam desenvolver.” (Santos, 2013, p.144)

Os estudos sobre letramento surgem na década de 1980 pautados em uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com multifunções inerentes ao contexto em que se desenvolve. Nesse sentido, entende-se que o letramento do professor no contexto da formação inicial e continuada está vinculado ao seu desenvolvimento profissional. Desta forma, as discussões teórico-práticas que o letramento suscita permitem aos docentes estarem em contínua formação, atualizarem-se quanto aos desafios e avanços relacionados aos aspectos educacionais, além de observarem como isso contribui para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria das práticas pedagógicas em âmbito escolar.

Para Street (2007), as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, pois, para ele, quaisquer que sejam as formas de leitura e de escrita que aprendemos e usamos, elas estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. Sendo assim, é primordial que as autoridades responsáveis invistam cada vez mais em pesquisas para os professores da educação básica e nas políticas públicas de alfabetização e de letramento.

A Constituição Federal de 1988, no art. 205, assegura a educação como um direito de todos e a alfabetização é parte desse direito que deveria ser garantido (Brasil, 1988). Mesmo assim, a luta é constante para sua efetivação e há sempre mudança e boa vontade por parte de alguns. Como exemplo, citamos a ampliação o acesso à escola a partir da Carta Magna (1988) que garantiu a universalização do acesso à educação. Enquanto que em 6 de fevereiro de 2006, a Lei 11.274/ 2006, alterou para 9 (nove) anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Apesar disso, a história dos métodos de alfabetização no Brasil evidencia que, no percurso dessa trajetória, ocorreram várias discussões sobre questões referentes a determinado método em detrimento de outro. Importante frisar que essa discussão sobre os métodos para alfabetizar as crianças e jovens é recorrente no campo da alfabetização. Diferentes propostas

de trabalho com leitura e escrita, a exemplo do Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) 2001; do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em 1990; do Programa Toda Criança na Escola, lançado no ano de 1997; do Acelera Brasil, implantado em 1997 em parceria com o Instituto Ayrton Senna; do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PACTO/PNAIC), lançado em 2012; da Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída em 2019, os quais procuraram apresentar variadas perspectivas de alfabetização, conforme aponta Gontijo (2022).

Vale ressaltar que um marco histórico significativo sobre alfabetização, no campo da política educacional foi a Constituição Federal de 1988, especificamente seu art. 205, que considera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, contribuindo para o pleno desenvolvimento do ser humano, para o exercício da cidadania e também contribui para a qualificação ao trabalho (Brasil, 1988).

Portanto, em seu artigo 214, na nova redação da Emenda Constitucional nº 59/2009, há o detalhamento dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais estão questões voltadas para o campo da alfabetização, tais como a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar. Diante dessa emenda, a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos passa a ser obrigatória. Outro marco importante para a educação brasileira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), que apresenta em seu art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão é o objetivo principal do Ensino Fundamental, pensada por meio do desenvolvimento da capacidade humana de aprender, de acordo com a aquisição do pleno domínio da leitura, escrita e cálculo (Brasil, 1996, Brasil, 2009).

Convém considerar que o Plano Nacional de Educação (PNE) é um marco citado em 2014, que aborda objetivos educacionais que se referem ao decênio 2014-2024. Para isso, estabelece na sua quinta meta, que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Dentre outras metas, também estabelece o combate ao analfabetismo (absoluto e funcional), além da elevação da taxa de alfabetização de jovens e adultos. Já como marco em 2017, é citada a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes brasileiros.

A BNCC prevê que a alfabetização seja desenvolvida no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, diferente da política anterior, PNAIC, que defende que o processo de alfabetização ocorra até o 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tinha o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, para isso, os

docentes deveriam planejar as aulas e usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC nas redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tal como desenvolverem as ações desse Pacto (Brasil, 2023).

Além disso, com a formação de professores e discursos acerca das produções curriculares nacionais sendo produzidos via PNAIC, a avaliação ganha destaque e, a partir de 2013, passamos a vivenciar, de forma escalonada, as avaliações externas focadas na alfabetização (Avaliação Nacional da Alfabetização — ANA e Provinha Brasil) que, ao medirem os níveis de alfabetização e letramento, comprometeram-se a avaliar se a alfabetização de crianças de oito anos de idade estava satisfatória ou não (Brasil, 2017).

Já em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto nº 9765/2019, foi sancionada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), demarcando um novo projeto do Ministério da Educação que elege o campo da Ciência Cognitiva e o da Neurociência² como fundamento científico da alfabetização (Brasil, 2019). O art. 1º do Decreto nº 9.765/2019 determina que a PNA “[...] implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização, baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional” (Brasil, 2019).

Entretanto, a PNA, formulada pelo MEC no governo Jair Bolsonaro e assinada por Abraham Weintraub, foi divulgada por meio da publicação de um guia explicativo, um caderno que recebeu o nome da própria política, ou seja, Política Nacional de Alfabetização, tendo como público estados e municípios. Tal política marcou um retrocesso nas conquistas alcançadas em relação às metodologias de alfabetização. Como exemplo, podemos citar “a adoção de um único método de alfabetização pela PNA – no caso, o método fônico de marcha sintética. Esse método restringe a alfabetização apenas à capacidade de decifrar letras, sílabas e palavras, com propostas pedagógicas mecânicas”(Junqueira, 2021).

Ademais, buscando minimizar o problema do analfabetismo no Brasil, foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394, de 1996) o compromisso da educação básica com a alfabetização e a capacitação gradual para a leitura. Publicada no Diário Oficial da União, a Lei 14.407, de 2022, é oriunda do PL 5.108/2019, aprovado pelo Senado em 21 de junho de 2019. Essa lei, portanto, garante a alfabetização e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

² A neurociência proporciona ferramentas que permitem aos educadores entenderem o processo de aprendizagem, considerando as necessidades dos alunos, e desenvolverem estratégias de ensino mais eficientes (Hirata; Marinho, 2019).

Além disso, na busca incessante pela alfabetização, o Governo Federal lançou em junho de 2023 o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que objetiva garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. Em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, seu foco está em assegurar que todos os estudantes brasileiros estejam alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recompor as aprendizagens, com ênfase na alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. A Pesquisa Alfabetiza Brasil foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para determinar o ponto de corte (a etapa limite ideal para a criança ser alfabetizada) e indica que a alfabetização de uma criança ocorra ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

Sendo assim, o padrão nacional de desempenho da criança alfabetizada foi estabelecido em 743 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os estudantes são considerados alfabetizados quando “[...] leem palavras, frases e textos curtos; localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, entre outras habilidades” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

Diante dessa definição, foi possível a proposição de metas anuais (recuperar o desempenho de alfabetização anterior à pandemia de Covid (Corona Virus Disease)-19) para os entes federados, considerando os percentuais de estudantes que apresentaram desempenho igual ou superior ao do ponto de corte, até que atinjam a totalidade das crianças alfabetizadas em 2030. A definição da criança alfabetizada³ e o estabelecimento das metas são fundamentais para o monitoramento do Compromisso, assim como a implementação dos sistemas estaduais, em articulação com o INEP, no processo de avaliação da qualidade da alfabetização.

Essa iniciativa permite a divulgação, em 2024, dos primeiros resultados estaduais, alinhados nacionalmente, que indicam o percentual de estudantes alfabetizados. Metas para a alfabetização de estudantes pretos e pardos serão estabelecidas por meio da análise e do tratamento dos microdados das avaliações estaduais. O monitoramento da desigualdade deve considerar dois indicadores: um relativo ao alcance das metas e outro relativo à diferença entre

³ Podemos concluir que uma criança pode ser considerada alfabetizada quando demonstra habilidade para ler e escrever com compreensão, reconhecendo letras, sílabas e palavras de forma autônoma e fluente (Luciana Brites, Instituto Neuro saber).

os grupos. As metas devem orientar os estados a atingirem, gradualmente, para essa população, o nível 5⁴ e alfabetização, correspondente a toda criança alfabetizada, até 2030.

Atrelado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cria-se o Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). O LEEI é um esforço nacional para a implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar êxito no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a educação infantil integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, buscando a inserção da criança na cultura do escrito e dentro das especificidades dessa etapa da educação básica (Brasil, 2023).

Portanto, não se trata de ensinar a criança da Educação Infantil a ler e a escrever forçadamente e/ ou fluentemente, mas, apresentar a funcionalidade da leitura e da escrita de forma lúdica, a fim de que a criança vá se tornando letrada desde a pré-escola (4 e 5 anos).

Temos, então, um panorama da Alfabetização no Brasil em seu contexto histórico-social e tais conquistas são muito importantes para compreendermos o quanto temos caminhado e o quanto ainda falta para chegarmos a uma alfabetização que, de fato, seja para todos.

1.2 Estudos epistemológicos e os aspectos teóricos metodológicos

Tivemos como base para o nosso percurso de pesquisa os estudos epistemológicos em Educação, conforme Gamboa (2015). Diante disso, trazemos aqui a definição do termo epistemologia, que designa a filosofia das ciências, porém, com um sentido mais preciso. Não é, portanto, objeto da gnosiologia, nem da metodologia, mas parte da filosofia que se ocupa do estudo crítico da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente, a *posteriori*, conforme Gamboa (2015).

Isso aponta para a definição básica da epistemologia, que é o ramo da filosofia que investiga a natureza, a origem e a validade do conhecimento científico. A afirmação de que a epistemologia tem um sentido mais preciso ao se referir à filosofia das ciências, destaca que seu foco principal está na análise dos métodos, pressupostos e limitações do conhecimento científico.

O discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios (crença, verdade e justificação) na ciência seu objeto, esse pressuposto realça a interação entre a filosofia e a ciência

⁴ Os níveis de alfabetização são 5, sendo: Nível 1 e Nível 2 - Hipótese pré-silábica (fases pictóricas, gráfica primitiva e pré-silábica propriamente dita); Nível 3 - Hipótese silábica (a criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra); Nível 4 - Hipótese silábico-alfabética (passagem da hipótese silábica para a alfabética); Nível 5 - Hipótese alfabética (a criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas). (Inovar Educação de Excelência, 2019)

no contexto da epistemologia, sugerindo que a filosofia forneça os princípios fundamentais para a investigação do conhecimento, enquanto a ciência fornece o objeto concreto para essa investigação. Assim, a ciência oferece o objeto de estudo para essa investigação epistemológica, ou seja, fornece exemplos concretos de como o conhecimento é adquirido, testado, validado ou refutado na prática. Os métodos científicos, as teorias e os resultados empíricos são analisados à luz dos princípios epistemológicos estabelecidos pela filosofia.

Desse modo, compreende-se que “Interrogar os métodos utilizados na pesquisa científica é uma tarefa histórica da filosofia, que ajuda a tomar consciência da importância e das limitações dos métodos, como também de suas implicações e contradições inerentes” (Gamboa, 2015, p. 32). Por isso, convém ressaltar a importância da realização dos estudos epistemológicos sobre as produções de conhecimento no âmbito da pós-graduação.

Ademais, a filosofia tem um papel essencial na análise e na reflexão sobre os métodos utilizados na pesquisa científica. A investigação filosófica dos métodos científicos ajuda a compreender não apenas a eficácia e a validade dos métodos, mas suas limitações, implicações e, até mesmo, contradições.

Ao interrogar os métodos científicos, a filosofia busca entender como o conhecimento é adquirido, validado e aplicado na prática científica. Além disso, ao examinar os métodos científicos historicamente, a filosofia pode ajudar a contextualizá-los dentro de diferentes paradigmas científicos ao longo do tempo. Isso permite uma apreciação mais ampla das mudanças e do desenvolvimento da prática científica, bem como uma compreensão mais profunda das influências sociais, culturais e epistemológicas sobre esses métodos.

A Filosofia promove uma abordagem mais crítica e reflexiva, reconhecendo que a pesquisa científica é uma atividade humana e, por isso, está sujeita a falhas, incertezas, contextos ou conjunturas históricas e sociais específicas. Nesse sentido, Gamboa (2015) esclarece que “A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência” (Gamboa, 2015, p. 39).

Fica claro que a importância da ciência está voltada não apenas para a compreensão do mundo natural, mas para a crítica dos interesses e para a emancipação da humanidade. Ao invés de apenas perguntar o que é ou como as coisas funcionam, a ciência também questiona o propósito e a finalidade de sua própria atividade, isto é, se tem funcionalidade ou não. A ciência, busca tanto fornecer conhecimento, quanto compreender como esse conhecimento pode ser aplicado para promover o bem-estar humano e a melhoria da sociedade. Daí a importância das

intervenções sócio educativas práticas dentro das pesquisas. Para tanto, é necessário a análise criteriosa dos objetivos, metodologia e resultados alcançados.

A busca pela emancipação do ser humano por meio da ciência refere-se à possibilidade de que o conhecimento científico possa capacitar as pessoas, permitindo-lhes compreender e transformar o mundo ao seu redor. Portanto, ao questionar o que é ou como as coisas funcionam, e também o porquê da ciência, a ciência se posiciona como uma ferramenta poderosa para a crítica dos interesses e para a emancipação da humanidade, buscando sempre, além de entender o mundo, formas de transformá-lo para melhor. Pode-se dizer que essa é a primeira função da ciência: modificar realidades, transformar o mundo em um lugar melhor para se viver.

Sobre essa reflexão destaca-se a importância do processo de produção de conhecimento como a unidade básica de análise dentro de um paradigma específico. Em outras palavras, ao analisar um determinado paradigma ou abordagem científica, é essencial entender como o conhecimento é produzido nesse contexto, incluindo os métodos, técnicas e pressupostos, assim, garantir que a unidade básica da análise paradigmática, segundo Gamboa (2015), seja sempre um processo de produção de conhecimentos que ocorre no todo do processo de pesquisa.

Cada paradigma ou escola de pensamento dentro de uma área do conhecimento possui suas próprias maneiras de produzir conhecimento. Isso pode envolver diferentes abordagens teóricas, métodos de coleta e análise de dados, assim como variadas formas de interpretação e explicação dos fenômenos estudados. Ao analisar o processo de produção de conhecimento dentro de um paradigma, os pesquisadores podem compreender melhor as características distintivas desse paradigma, tanto quanto suas limitações e potenciais contribuições para o avanço do conhecimento em uma área específica. Portanto, ao reconhecer o processo de produção de conhecimento como a unidade básica de análise paradigmática, os pesquisadores podem adquirir uma compreensão mais profunda das diferentes maneiras pelas quais o conhecimento é construído.

Sobre uma abordagem com a experiência de análise epistemológica, conforme Gamboa (2015, p.40), cabe, inicialmente, “detectar os métodos utilizados nas investigações e sobre isto desvelar os pressupostos teóricos, lógico- epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos que estão implícitos em cada um dos métodos”. Esta explicação não só ressalta a relevância da análise epistemológica para com a produção de conhecimento em determinadas temáticas, como demonstra o quanto é possível pela forma e conteúdo dessas produções detectar seus pressupostos teóricos e filosóficos que, por sua vez, garantem um campo científico na área que foi pesquisado. Para uma melhor visualização desse tipo de análise, à luz dos estudos de

Gamboa (2015), expomos a seguir um breve resumo acerca desses pressupostos, a fim de situarmos os leitores.

Os pressupostos teóricos referem-se às concepções sobre a natureza do objeto de estudo e os processos envolvidos na sua investigação. Inclui, portanto, as teorias que orientam a pesquisa e a interpretação dos resultados. Os pressupostos lógico-epistemológicos dizem respeito às formas de raciocínio e argumentação utilizadas na pesquisa, bem como às concepções sobre a natureza do conhecimento e da verdade. Isso envolve questões sobre a validade e a justificação das conclusões tiradas diante dos dados coletados. Os pressupostos gnosiológicos se referem às concepções sobre como o conhecimento é adquirido, organizado e validado. Trata-se de abstrair, separar, selecionar um conjunto de elementos comuns. Tem relação com o essencial, o necessário, o geral que existe captado nas percepções sobre as coisas, sobre os processos, os fatos, dentre outros. Já os pressupostos ontológicos dizem respeito às concepções sobre o homem, a história e a realidade envolvidos na pesquisa. Isso perpassa questões sobre a existência, a natureza e as propriedades dos fenômenos investigados.

Ao desvelar esses pressupostos implícitos nos métodos de pesquisa, a análise epistemológica permite uma compreensão mais profunda das bases filosóficas e conceituais que fundamentam a prática científica. Isso pode ajudar os pesquisadores a avaliarem criticamente os métodos utilizados em suas próprias investigações e a compreenderem as implicações e limitações do conhecimento produzido por intermédio desses métodos.

Não existem abordagens metodológicas totalmente definidas ou puras, como cita Gamboa (2015), por isso, é comum que em muitas investigações se encontrem mescladas. Desse modo, para a classificação realizada aqui, foi utilizada a abordagem qualitativa como predominante, que será explicitada na parte correspondente à metodologia.

Essa afirmação reflete uma realidade comum na pesquisa científica, segundo a qual, muitas vezes, as abordagens metodológicas não seguem genuinamente o protocolo científico. Isso ocorre porque os pesquisadores frequentemente combinam diferentes métodos, técnicas e perspectivas teóricas para abordar questões complexas e multifacetadas.

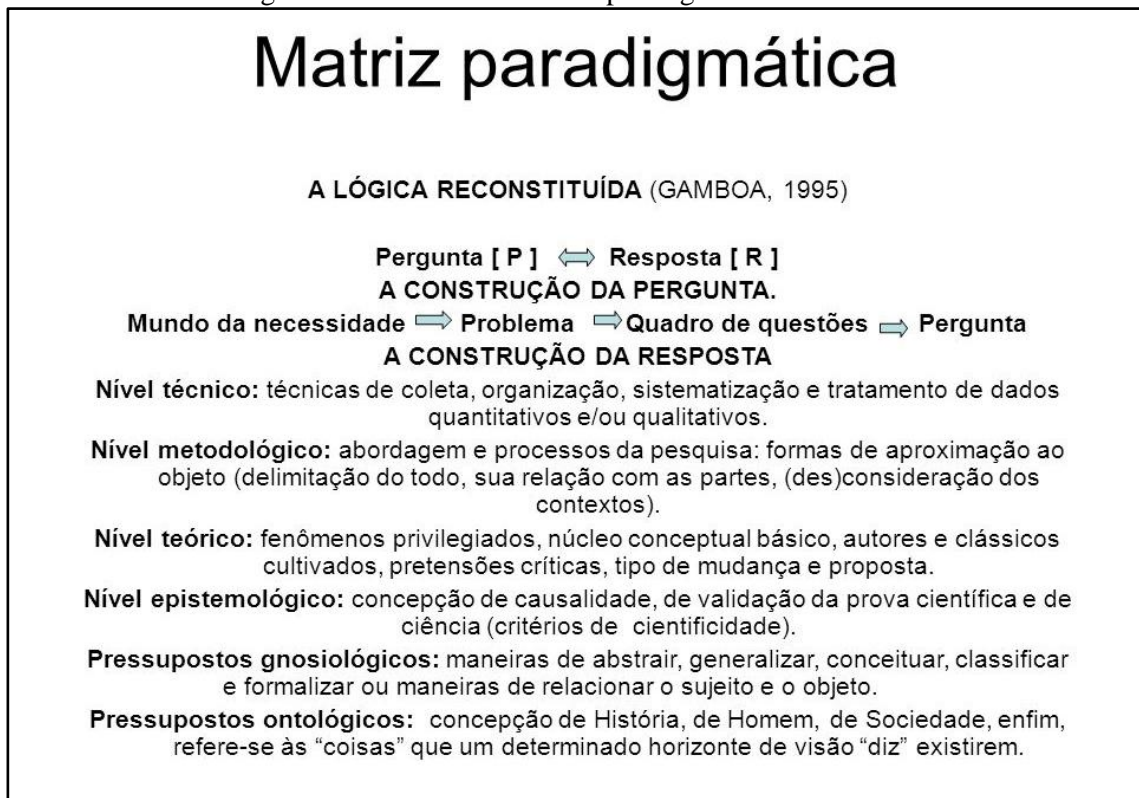
Ao realizar a classificação das abordagens metodológicas predominantes em uma investigação, é comum que os pesquisadores identifiquem a abordagem que é mais explícita e proeminente na parte correspondente à metodologia do estudo. Isso geralmente reflete a ênfase principal da pesquisa e a abordagem que orienta mais diretamente a coleta, a análise e a interpretação dos dados. No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem predominante pode não capturar completamente a complexidade da pesquisa, e que muitas vezes há elementos de outras abordagens presentes no estudo. Por exemplo, uma pesquisa que

adota principalmente uma abordagem quantitativa pode ainda incorporar elementos qualitativos em sua análise de dados.

Portanto, ao interpretar os resultados de uma classificação metodológica, é importante ter em mente que as fronteiras entre diferentes abordagens podem ser permeáveis e que as abordagens metodológicas são frequentemente utilizadas de forma complementar para abordar questões de pesquisa de maneira mais abrangente e aprofundada.

No intuito de analisarmos as produções científicas de maneira epistemológica, fomos levados a compreender melhor a Matriz Paradigmática de Gamboa (2015), que será explicada no próximo tópico. A Matriz paradigmática é um instrumento para a análise da produção científica, Gamboa (2015) apresentou a matriz paradigmática como a unidade instrumental de análise, a ferramenta se caracteriza por possuir elementos que podem ser organizados em diferentes níveis ou grupos de pressupostos. O nível básico da lógica essencial da pesquisa científica na matriz paradigmática é constituído através da relação básica entre a pergunta (P) e a resposta (R). Cabe ressaltar que, para o autor, as respostas constituem o momento de realização da pesquisa e que a análise epistemológica ocorre após a finalização da mesma.

Figura 1 — Detalhes da matriz paradigmática de Gamboa



Fonte: (Gamboa, 2015).

Gamboa (2015) afirma que a matriz paradigmática proposta já foi utilizada em algumas experiências de análise de investigação educativa, porém, encontra-se em construção contínua e em processo de aperfeiçoamento.

Vale ressaltar, portanto, que para a análise das produções estamos utilizando tópicos da matriz paradigmática, quais sejam: os objetivos e os resultados, buscando compreender qual o grau de alcance dos objetivos, o nível metodológico e o nível teórico, considerando o alinhamento da metodologia com os teóricos. Elegemos esses para a análise, pois acreditamos que eles darão conta de alcançar os objetivos previstos na pesquisa.

1.3 Percurso metodológico e seus fundamentos teóricos e práticos

Conforme os preceitos da própria análise epistemológica aqui referendada, torna-se bastante coerente que este estudo esteja sustentado na abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo sua materialização por meio de alguns detalhamentos específicos para o encontro das produções que justificam a temática aqui proposta. Dentre esses detalhamentos, esclarecemos que foram utilizados descritores pontuais para a identificação dos textos, sendo eles: alfabetização, letramento, alfabetização e letramento, leitura e escrita, todas elas voltadas para a etapa do Ensino fundamental.

Em relação aos conteúdos dos textos, a ênfase foi dada à análise das abordagens metodológicas, fundamentos teóricos, perguntas científicas e respostas, assim como às evidências e relevâncias dos conhecimentos dos autores em relação à educação, à escola básica, ao ensino e sociedade objetivando a contribuição da pesquisa para a sua construção.

Consideramos importante trazer aqui algumas considerações sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, assim, partimos das contribuições de Minayo (2001), especialmente por destacar que essa abordagem busca entender fenômenos relacionados aos seres humanos e como esses fenômenos fazem parte da realidade social. Isso porque as pessoas não só agem, como também refletem sobre suas ações e interpretam o que fazem com base na realidade que vivem e compartilham com outras pessoas. Em síntese, a pesquisa qualitativa busca compreender como as pessoas pensam e interpretam suas experiências e ações dentro do contexto social em que vivem. Portanto, a pesquisa qualitativa, como o próprio nome já diz, segundo Bicudo (2011), informa que se está buscando trabalhar com qualidades dos dados à espera de análise e não somente com numerais e quantidades.

Definir pesquisa qualitativa, como expressa Trivinos (1987), é difícil por duas razões principais: primeiro, é complicado determinar exatamente o que ela abrange e seus limites;

segundo, as teorias que a sustentam são complexas e variadas, tornando a definição precisa mais desafiadora. Assim, reafirmando que se trata de uma abordagem focada em explorar e entender como indivíduos ou grupos percebem e interpretam um problema social ou humano. Ao invés de apenas coletar dados quantitativos, o objetivo é mergulhar profundamente no contexto e nas experiências das pessoas envolvidas. Isso envolve investigar as opiniões, sentimentos e significados que elas atribuem ao problema em questão. Esse tipo de investigação ajuda a captar a complexidade e a riqueza das experiências humanas, oferecendo uma visão mais completa e detalhada dos problemas sociais e das questões humanas, baseada na perspectiva e na vivência das pessoas envolvidas, como aponta Creswell (2021).

De acordo com (Brasil/MEC 2024), a Bahia possui seis Universidades Federais, são elas: Universidade Federal do Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

De acordo com (Bahia/SEC, sd), as Universidades Estaduais da Bahia são: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Totalizando assim dez Universidades públicas no Estado da Bahia.

Na presente pesquisa optamos por utilizar apenas as produções das UEBA's por questão da densidade de materiais, portanto consideramos as Universidades Federais igualmente importantes para o desenvolvimento da Bahia. Os dados levantados para esta pesquisa foram encontrados nos Bancos de Dissertações dos Programas de Pós-graduação, a seguir: Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da UNEB, Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da UNEB, Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED/MPED) da UNEB, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da UESB, seguindo alguns critérios de inclusão e de exclusão:

Os critérios de inclusão foram:

- a) produções dos programas de pós-graduação (mestrado) em ensino e educação.

b) trabalhos elaborados, publicados e disponíveis integralmente nos bancos de dados das universidades estaduais da Bahia.

c) os trabalhos que tratassem especificamente de alfabetização e letramento ou leitura e escrita em língua portuguesa.

d) os trabalhos que tinham como foco alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental (crianças de 6 a 10 anos de idade).

Já os critérios de exclusão foram:

a) trabalhos que não estivessem disponíveis integralmente nas bases de dados pesquisadas.

b) trabalhos que não são dos programas de pós-graduação de ensino e educação e das universidades estaduais da Bahia.

c) trabalhos que não abordam os assuntos alfabetização e letramento ou leitura e escrita ou que não eram referentes à língua portuguesa.

d) trabalhos que não eram referentes à etapa de alfabetização no Ensino Fundamental.

Foram realizadas buscas com as palavras-chaves nas fontes de pesquisa definidas. Com isso, inicialmente, foram lidos apenas os títulos para uma pré-avaliação, quando o objeto não ficava claro pelos títulos, os resumos também foram lidos. Após essa pré-avaliação e já tendo feito a seleção das produções, todas elas foram lidas. Os textos selecionados foram lidos integralmente e avaliados rigorosamente de acordo com os mesmos critérios, sendo considerados válidos ou inválidos para os objetivos da pesquisa.

A extração das informações aconteceu da seguinte forma: o principal teórico utilizado foi o Gamboa (2015), cujo foco foi a sua matriz paradigmática. Após a leitura dos resumos das produções, todos foram submetidos a uma análise dos seus objetivos, assim como das considerações finais.

Para a coleta de dados, foram elaborados e preenchidos quadros de extração de dados para cada texto lido, considerado válido para a análise. Com os resultados obtidos, foi redigido o texto de forma que atendesse aos objetivos propostos. Análises qualitativas com relação aos trabalhos pesquisados e suas conclusões também foram realizadas.

1.4 Fontes da pesquisa: programas de pós-graduação (mestrado) das universidades estaduais da Bahia

A seguir, o Quadro 1 apresenta o resumo dos programas de pós-graduação, Mestrado, tanto acadêmico, quanto profissional nos quais foram encontradas dissertações com o tema

Alfabetização e Letramento. No entanto, não foi encontrada nenhuma tese que tratasse do tema nas quatro Universidades do Estado Bahia(UEBAs), por isso não foram contempladas aqui.

Quadro 1 — Resumo dos Programas de Pós-graduação das UEBAs

Instituição /UEBAs	Programa / Campus	Tipo/ Ano	Ementa ou objetivo	Linhas
UNEB	Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade-PPGELS Caetité-BA	Mestrado Profissional (2009) Doutorado Profissional (2017)	O PPGELS almeja a qualificação de profissionais ligados a instituições de ensino (educação básica) e outros profissionais relacionados à educação não formal do semiárido baiano.	Linha I- Ensino, Linguagens e Identidades Linha II- História e Historiografia Afro-Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas Linha III-Ensino, Sociedade e Ambiente
	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC Salvador – BA	Mestrado Acadêmico (2010) Doutorado Acadêmico (2012)	Formar profissionais para intervir em realidades educacionais nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, e em outras regiões marcadas pela pobreza, pela desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando à preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da qualificação da educação	Linha I- Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural Linha II- Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador Linha III- Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável Linha IV- Educação, Currículo e Processos Tecnológicos
	O Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/ Juazeiro- BA	Mestrado Acadêmico (2012)	Investigar as bases históricas e epistemológicas das áreas da Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, analisando como tem sido o processo de consolidação do ensino escolar e não escolar por meio da perspectiva da educação contextualizada no semiárido brasileiro e em algumas regiões do mundo como África, Europa e América Latina.	Linha I- Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Linha II- Educação, Comunicação e Interculturalidade Linha III: Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo

Instituição /UEBAs	Programa / Campus	Tipo/ Ano	Ementa ou objetivo	Linhas
	O Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade/ PPGED Jacobina (2014) Conceição do Coité (2017)	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED (2014)	O programa ocupa-se dos processos de formação e das práticas de educadores visando à preparação profissional para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais. Prioriza o estudo da diversidade, visando a fortalecer as bases teóricas dos educadores, aprimorar a atuação formativa, propiciar a inovação pedagógica e a formação continuada.	<p>Linha 1- Educação, linguagens e identidades</p> <p>Linha 2- Cultura, docência e diversidade</p>
UEFS	O Programa de Pós-graduação em Educação PPGE Feira de Santana-BA	Mestrado Acadêmico (2010)	Todas as pesquisas desenvolvidas colocam o tema da educação em pauta, mapeando seus cenários regionais, locais e/ou nacionais, desvelando as lutas sociais, analisando políticas educacionais, enriquecendo o debate das culturas, currículo e formação docente, sob perspectivas epistemológicas, metodológicas e políticas diversas e que qualificam o campo de estudo da educação.	<p>Linha I- Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação</p> <p>Linha II- Currículo, formação e práticas pedagógicas</p> <p>Linha III- Culturas, diversidade e linguagens</p>
UESB	Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED Vitória da Conquista-Ba	Mestrado Acadêmico (2012)	Contribuir para a construção e ampliação de novos conhecimentos na área de Educação, a ressignificação de práticas educativas e a qualificação de políticas educacionais (públicas e institucionais).	<p>Linha I: Política Pública Educacional.</p> <p>Linha II: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.</p> <p>Linha III: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.</p> <p>Linha IV: Conhecimento e Práticas Escolares.</p>

Instituição /UEBAs	Programa / Campus	Tipo/ Ano	Ementa ou objetivo	Linhas
	Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEN Vitória da Conquista-Ba	Mestrado Acadêmico (2016)	Contribuir com a melhoria da formação de professores da Educação Básica e Superior, nas diferentes áreas de conhecimento, fornecendo-lhes instrumentos para a análise e para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em sólidos fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a prepará-los para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem de conceitos específicos e de valores e atitudes necessárias à formação humana, formando pesquisadores e docentes para a educação básica e superior.	<p>Linha I- Ensino, Linguagens e Diversidades;</p> <p>Linha II- Ensino, Políticas e Práticas Educativas;</p> <p>Linha III- Ensino e Aprendizagem de Ciências Exatas, Experimentais e Naturais.</p>
UESC	Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/ILHÉUS-BA.	Mestrado Profissional (2012) Doutorado Profissional (2023)	O Programa tem por finalidade atender a formação continuada de docentes da educação básica da Bahia, graduados em licenciaturas, buscando aperfeiçoar sua prática docente, o processo de aprendizagem, a construção do conhecimento e a intervenção político-pedagógica dos profissionais da educação nos cenários local, regional e nacional, buscando ampliar as condições de reflexão e enfrentamento das várias questões que afetam a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.	<p>Linha I- Formação de Professores e Práticas Pedagógicas</p> <p>Linha II- Políticas, Culturas e Educação Democrática</p>
Total	8 Programas			

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Encerrada a apresentação dos programas de pós-graduação das Universidades Estaduais da Bahia, percebe-se uma ampliação dos cursos de mestrado para localidades interioranas da

Bahia, o que facilita o acesso de todos e, principalmente, dos professores que desejam cursar o mestrado e o doutorado mais próximo de suas residências.

Tendo, pois, apresentado o percurso metodológico e os programas de pós-graduação das Universidades Estaduais da Bahia e sua contextualização, seguimos para a próxima seção, no qual será feita uma apresentação das contribuições de Freire, Soares e Street e, ainda, uma revisão sistemática sobre alfabetização, o que possibilita a elucidação de toda a discussão deste trabalho.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E REFLEXIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Esta seção descreve e apresenta as obras de Paulo Freire (1970, 1996), Magda Soares (2011) e Brian Street (2007) e os artigos atuais (2018-2023) que tratam da temática, fornecendo um campo argumentativo para a compreensão dos avanços e desafios sobre alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses materiais foram selecionados pela relevância temática e a profundidade com que abordam a temática, oferecendo perspectivas complementares e essenciais para compreender os processos de alfabetização e de letramento como práticas sociais e culturais, além de atividades e práticas pedagógicas.

Freire (1970, 1996), em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, apresenta a alfabetização como um processo que vai além do simples domínio da leitura e da escrita. Para Freire (1970, 1996), alfabetizar significa permitir que os indivíduos leiam o mundo antes de lerem a palavra. Ele propõe uma abordagem dialógica e crítica, em que o ato de aprender a ler e escrever está intimamente ligado à conscientização dos sujeitos sobre sua realidade social, política e cultural. Essa perspectiva é fundamental para compreender a alfabetização como um ato de empoderamento e de transformação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, em que a educação tem o potencial de romper ciclos de exclusão e desigualdade.

Em sua obra *Alfabetização e Letramento*, Magda Soares (2011) aprofunda a distinção entre os conceitos de alfabetização e de letramento, buscando esclarecer a complementaridade entre eles e sua importância nos processos educativos. Essa diferenciação é essencial para entender como o ensino da leitura e da escrita pode ser pensado de forma mais ampla e contextualizada. Nessa mesma obra, Soares (2011) destaca ainda a importância de um ensino que ultrapasse a decodificação, promovendo o engajamento crítico dos alunos com os textos e suas diversas funções na sociedade. Essa visão dialoga diretamente com as propostas de Paulo Freire e Brian Street, ao tratar a alfabetização e o letramento como processos interligados, mas também como práticas sociais e culturais.

Brian Street (2007), em seu artigo *Perspectivas Interculturais sobre o Letramento*, aborda o conceito de letramento com base em uma visão antropológica e sociocultural. Ele desafia as concepções tradicionais que tratam o letramento como um conjunto de habilidades neutras e universais, defendendo que ele deve ser entendido como uma prática cultural e ideológica.

Street (2007) propõe que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social que varia de acordo com os contextos culturais, históricos e ideológicos em que

ocorre. Essa visão, conhecida como modelo ideológico do letramento, contrapõe-se ao modelo autônomo, que trata o letramento como um conjunto de habilidades descontextualizadas, aplicáveis de maneira uniforme em qualquer sociedade. A perspectiva de Street (2007) complementa as discussões de Soares (2011) ao reforçar que o letramento não pode ser reduzido ao ato de decodificar textos. Enquanto Soares (2011) destaca a distinção entre alfabetização e letramento, Street (2007) amplia o debate ao enfatizar a dimensão cultural e ideológica do letramento.

Ao relacionar as ideias desses três autores, esta seção busca explorar a alfabetização e o letramento como processos interligados, mas distintos, que se complementam no desenvolvimento do sujeito. Enquanto Freire (1970, 1996) traz a dimensão crítica e política da alfabetização, Soares (2011) amplia essa visão ao destacar o uso social da leitura e da escrita, entretanto Street (2007) aprofunda a análise ao considerar os contextos culturais e ideológicos em que essas práticas se inserem.

Essas reflexões são essenciais para discutir como práticas educativas podem ser planejadas e implementadas de maneira a atender às necessidades reais dos educandos, respeitando suas vivências e promovendo seu protagonismo. Este estudo considera que a alfabetização e o letramento não são fins em si mesmos, mas caminhos para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir e transformar o mundo em que vivem.

2.1 A educação na concepção de Paulo Freire: fundamentos sobre a alfabetização

Quando se fala em educação, um dos primeiros nomes que vem a nossa mente é do educador e escritor Paulo Freire, portanto, ele é citado em vários trabalhos acadêmicos, trazendo luz às reflexões dos pesquisadores. Dada sua importância para os estudos que envolvem alfabetização e letramento, convém apresentar a sua biografia, baseada na que foi escrita por seu filho, Lutgardes Costa Freire (2001) e pela biógrafa Dilva Frazão (2022)⁵.

Paulo Freire nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar, e de Edeltrudes Neves Freire, morou na cidade do Recife até 1931.

⁵ Informações baseadas no Livro Paulo Freire: Vida e Obra (2001) e no site https://www.ebiografia.com/paulo_freire/ (2022).

Quando era criança, sua família passou por dificuldades econômicas e Paulo experimentou a fome ainda muito cedo. Não era uma fome intensa, mas que prejudicou os seus estudos. Ele foi alfabetizado por seus pais debaixo das mangueiras da casa onde moravam.

Paulo Freire iniciou o curso ginásial no Colégio 14 de julho, no centro do Recife. Com 13 anos perdeu o seu pai e coube a sua mãe a responsabilidade de sustentar todos os 4 filhos. Sem condições de continuar pagando a escola, sua mãe pediu ajuda ao diretor de Colégio Oswaldo Cruz, que lhe concedeu matrícula gratuita e exigiu que o aluno fosse estudioso. Ele se dedicou tanto aos estudos, que com 21 anos já era professor de língua portuguesa, no colégio onde estudou, o Oswaldo Cruz.

No ano de 1944 casou-se com a professora Elza Maia Costa Oliveira com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Em 1947, foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco. No ano de 1959 ele defendeu a tese *Educação e Atualidade Brasileira* na Universidade do Recife, onde se tornou Doutor em Filosofia e História da Educação. Depois de formado em direito, não atuou na área e continuou lecionando português no Colégio Oswaldo Cruz e filosofia da educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco.

Em 1955, junto com outros educadores, Paulo Freire fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e que continua em atividade até os dias de hoje.

No ano de 1964, com o Golpe de Estado, Paulo Freire, por desejar alfabetizar e resgatar a autoestima do povo, acabou sendo preso. Ficou 72 dias em celas com condições desumanas. Se exilou na Bolívia, mas quinze dias depois houve um golpe também na Bolívia e ele viajou para o Chile. Sendo que a sua família permanecera no Brasil.

Após começar a trabalhar e organizar os papéis para a sua estadia no Chile, a sua família viajou para lá. Nesse país, Paulo Freire trabalhou muito e a sua família foi bem recebida, assim como outros brasileiros que foram exilados. Foi naquele país também que Freire escreveu a obra *Pedagogia do Oprimido*.

Eles viveram no Chile de 1965 a 1969. Então ele recebeu o convite para ser professor convidado da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, onde realizou um trabalho de cunho mais acadêmico e teórico e um outro convite para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça, foi com esse trabalho que ele se tornou mundialmente conhecido, pois viajou para diversos países (exceto o Brasil) como educador e filósofo da educação.

Paulo Freire e a família moraram 10 anos em Genebra, de 1970 a 1980 e de acordo com a biografia estudada foi um momento muito importante de convivência com outras culturas, mas tendo sempre o cuidado de conservar a cultura brasileira como: falar em português em casa, na medida do possível, comer comida brasileira.

A volta do exílio aconteceu no dia 16 de junho de 1980, no dia em que sua esposa completara 64 anos. Paulo Freire voltou para reaprender o seu país, mais do que ninguém ele sabia fazer a leitura de mundo.

Nos anos 1980 ele trabalhou como professor na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em São Paulo. Ele continuou viajando muito para os Estados Unidos e para a Europa, ganhou vários prêmios internacionais de universidades, Organizações Internacionais, dentre outros.

Em 1986, a sua esposa Elza faleceu, depois de ter sofrido um enfarte com 70 anos, após 42 anos de casamento. O Método Paulo Freire nasceu de ambos no início dos anos 60. Inicialmente com uma forte contribuição de Elza, que tinha experiência, principalmente com crianças e que amorosamente convenceu Paulo a seguir a carreira de educador.

Sendo assim, ele foi um dos mais influentes educadores brasileiros, deixou um grande legado com sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Publicado pela primeira vez em 1968, o livro é uma das referências centrais na educação, defende uma pedagogia centrada na emancipação dos oprimidos. Ao propor um modelo educativo que valoriza o diálogo, a conscientização e a transformação social, Freire desafiou as práticas tradicionais de ensino e abriu caminho para uma educação comprometida com a justiça e a igualdade.

Portanto, é necessária uma “prática pedagógica em que o método deixa de ser instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência” (Freire, 1970, p. 31). Mais do que formar indivíduos tecnicamente habilitados, a educação deve promover a consciência crítica, possibilitando que as pessoas compreendam a realidade em que vivem e, diante disso, lutarem por mudanças. Esse processo exige sensibilidade para entender as dificuldades e potencialidades de cada aprendiz, valorizando suas histórias e culturas como ponto de partida para o aprendizado.

Nesse sentido, a educação não é neutra. Ela carrega intencionalidades e deve ser orientada por princípios que busquem a liberdade, a autonomia e a superação das desigualdades. Afinal, uma prática pedagógica que não transforma a realidade tende a perpetuar estruturas de

opressão e exclusão social. Por isso, é fundamental que o educador assuma o compromisso de ser um agente transformador, ajudando a criar um mundo mais justo e solidário.

Sendo assim, “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (Freire, 1970, p. 31, grifos do autor). Esse olhar humano e crítico sobre o processo educativo ressoa com ideias que reconhecem o papel da educação como ferramenta de emancipação e transformação social, evidenciando sua dimensão ética e política. Como o autor deixa claro, a educação é, portanto, um ato de amor e coragem.

Em seu outro livro, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) — obra essa que transcende o campo da educação, porque trata do ser humano e das relações humanas como um todo — o educador Paulo Freire enxerga a prática educativa como uma atividade profundamente ética, baseada no respeito à liberdade, na construção da autonomia e na valorização da dignidade de cada pessoa. O livro é um guia para educadores que desejam, por meio de seu trabalho, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. É também um convite para que cada educador possa fazer uma auto avaliação sobre as suas atitudes, saberes e sobre a sua prática pedagógica.

Um dos pontos discutidos por Freire nessa obra é que educar exige uma visão crítica do mundo. O professor não pode ser um simples transmissor de conteúdos prontos e inquestionáveis. Ele deve ajudar os alunos a perceberem a realidade em que vivem, refletirem sobre ela e, principalmente, a agirem para transformá-la. Esse processo, que ele chama de conscientização, é o que permite ao aluno se tornar protagonista de sua história, desenvolvendo autonomia para tomar decisões e buscar mudanças necessárias. “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (Freire, 1996, p. 17).

Freire (1996) também reflete sobre a formação do professor. Ele afirma que ser educador exige muito mais do que dominar conteúdos; é preciso ter sensibilidade para entender o contexto dos alunos, capacidade de refletir sobre a prática pedagógica e disposição para aprender continuamente. Ele enfatiza que ensinar exige coragem, criatividade e um compromisso ético com a transformação social. O professor deve ser um exemplo de coerência, agindo de acordo com os valores que ensina. O autor faz uma consideração importante ao afirmar que cada professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Outro aspecto importante abordado no livro é a rejeição ao autoritarismo no ensino. Freire (1996) condena práticas que colocam o professor em uma posição de poder absoluto e o aluno como passivo. Ele defende uma educação que valorize a curiosidade do aluno, respeite seus saberes prévios e incentive a construção coletiva do conhecimento. Isso significa que o professor não ensina "para" o aluno, mas sim "com" o aluno, em um processo colaborativo. Porém, não se trata aqui do professor que tudo aceita, mas como afirma o próprio autor: "Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda" (Freire, 1996, p. 53). Ou seja, o professor não deve ser autoritário, mas pode e deve usar da sua autoridade sempre para que consiga concretizar o seu ofício no cotidiano.

A amorosidade é outro tema essencial na obra. Para Freire (1996), educar é um ato de amor, um amor que não é sentimental ou ingênuo, mas comprometido e responsável. Esse amor se manifesta no cuidado com o outro, no respeito à diversidade e na crença de que toda pessoa é capaz de aprender e crescer. O educador, movido por esse amor, deve cultivar a esperança e transmitir aos alunos a confiança de que é possível transformar o mundo, mesmo diante das adversidades. Freire (1996) nos ensina que são necessárias muitas virtudes para que pratiquemos uma educação cada vez mais coerente com os valores humanos:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 1996, p. 61-62).

Assim como, um dos pilares da obra é a defesa da dialogicidade no processo educativo. Para Freire (1996), o diálogo não é apenas uma ferramenta didática, mas uma essência da relação entre professor e aluno. Ensinar é um ato de humildade, em que o professor deve reconhecer que não sabe tudo e que o aprendizado é sempre uma via de mão dupla. Assim, a relação de ensino-aprendizagem se torna uma troca mútua, em que ambos, educador e educando, são transformados. Como o próprio autor afirma, "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 1996, p. 70).

Sendo assim, a obra *Pedagogia da Autonomia* desafia o educador a repensar o que significa educar e aprender. Para Freire (1996), a educação é um ato político, no sentido de que ela nunca é neutra, ela pode tanto reforçar as estruturas de opressão quanto contribuir para a libertação. "Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser

neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (Freire, 1996, p. 53). O educador tem, portanto, uma responsabilidade enorme, pois sua prática influencia diretamente na formação de cidadãos que irão atuar no mundo. Ele nos convida a construir uma pedagogia que humaniza, que liberta e que transforma, sempre com ética, respeito e amor.

Para tanto, propor formas de pensar o fazer pedagógico à luz das ideias de Paulo Freire envolve adotar uma abordagem que valoriza o diálogo, a relevância contextual, o pensamento crítico, a conscientização e a emancipação dos alunos. Implementar esses princípios na prática educacional não apenas torna o ensino mais envolvente e significativo, como também prepara os alunos para serem pensadores críticos e cidadãos ativos em suas comunidades. Para além de serem apenas leitores da palavra, eles precisam ser também leitores do mundo.

A contribuição de Paulo Freire para a alfabetização foi imensa, pois ele não criou um método, mas uma educação como prática de liberdade. Com isso, mostrou para o mundo que alfabetizar não é apenas adquirir a técnica, mas é principalmente, um ato de reflexão, de criação e de cultura (Soares, 2011). Paulo Freire transformou o material, o objetivo com que se alfabetiza e as relações sociais no processo de alfabetização, dado que ele já definia “alfabetização como conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la” (Soares, 2011, p. 121).

Paulo Freire transformou a alfabetização ao dar a ela um significado que ia muito além do aprendizado técnico de ler e escrever. Para ele, alfabetizar era um processo de conscientização, um meio de ajudar as pessoas a entenderem a realidade em que vivem, suas condições sociais, culturais e políticas, e, principalmente, perceberem que têm o poder de transformá-la. Ele acreditava que o aprendizado da leitura e da escrita não deveria ser neutro ou descontextualizado, mas conectado com as experiências, necessidades e desafios de quem está aprendendo.

Freire (1996) defendia que a alfabetização deveria partir da realidade concreta dos educandos, por meio da utilização de palavras e temas que fizessem parte do cotidiano. Assim, o processo de aprender a ler e a escrever se tornava um ato de reflexão e ação, em que o indivíduo não apenas entendia o significado das palavras, mas também o significado do mundo ao seu redor. Ele via a alfabetização como um caminho para libertar as pessoas da opressão, ajudando-as a questionar, a criticar e a buscar mudanças na sociedade.

Portanto, o método Paulo Freire é uma abordagem educacional que valoriza o diálogo, a conscientização e a transformação social. Desenvolvido por Paulo Freire, esse método busca

empoderar os educandos, tornando-os sujeitos ativos no processo de aprendizado e transformação social.

Há portanto, alguns princípios fundamentais do método Paulo Freire, como: O diálogo, promovendo a troca de saberes e experiências entre educador e educando. Assim como a conscientização, que é o processo de tornar-se consciente das estruturas sociais e políticas que influenciam a vida dos indivíduos, visando à transformação social. E também a transformação social, pois o método de Paulo Freire busca não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a transformação social, promovendo a justiça e a igualdade.

Quanto à sua aplicação o método Paulo Freire é aplicado em diversas áreas, incluindo a educação de adultos, a alfabetização e a educação popular. Ele inspira práticas educativas que valorizam a participação ativa dos educandos e buscam a emancipação dos oprimidos.

É de grande relevância os estudos sobre Paulo Freire, suas obras e seu método, pois os mesmos fornecem um referencial teórico sólido para a compreensão da alfabetização como um processo complexo e de muitas facetas, além de proporcionar um entendimento sobre a temática em diferentes contextos e realidades.

Em suma, ao propor uma educação que prioriza o diálogo e a conscientização Freire questionou as práticas educativas convencionais que frequentemente perpetuam relações de poder que oprimem, principalmente os menos favorecidos. Sua pedagogia busca empoderar os educandos, tornando-os sujeitos ativos no processo de aprendizado e transformação social.

O legado de Freire é muito significativo, influenciando não apenas a educação, mas também movimentos sociais e políticos. Sua ênfase na justiça e igualdade sociais continua a inspirar educadores e ativistas em todo o mundo.

No entanto, é importante refletir criticamente sobre a aplicação e os limites da pedagogia freiriana em diferentes contextos. Questões como a complexidade das relações de poder, a diversidade cultural e as dinâmicas sociais específicas de cada comunidade devem ser consideradas para uma implementação eficaz e contextualizada de suas ideias. Pois, às vezes um método funciona com eficiência em uma realidade e não funciona em outras.

2.2 Educação e as concepções de Magda Soares na alfabetização e no letramento

A professora Magda Soares discute as concepções de alfabetização e letramento, afirmando que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente à aprendizagem dos usos sociais desse sistema, o que a pesquisadora chama de “alfalettar”, sendo que a mesma realizou um projeto e publicou uma obra com esse mesmo nome.

De acordo com (Bezerra & Oliveira, 2023): No ano de 2020, a pesquisadora Magda Soares publicou o livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, resultado do seu trabalho realizado no chão da escola pública no período de 12 anos, particularmente na rede municipal de ensino de Lagoa Santa/MG. O projeto, idealizado e coordenado pela pesquisadora, teve início no ano de 2007, com objetivo de desenvolver uma alfabetização em contextos significativos, em que a criança desenvolve, a apropriação do sistema de escrita e as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros, simultaneamente.

Contudo, percebe-se a grande importância que esse projeto tem para a alfabetização brasileira, uma vez que oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino da leitura e escrita, contribuindo significativamente para a melhoria dos índices de alfabetização no país. Além disso, o projeto *Alfaletrar* promove a formação de professores e a capacitação de educadores, o que é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas sejam atualizadas e alinhadas às necessidades dos alunos. Com isso, o projeto *Alfaletrar* se destaca como uma iniciativa importante para a promoção da alfabetização e do sucesso educacional no Brasil.

Antes, de adentrarmos nos ensinamentos deixados pela escritora, vamos apresentar sua biografia⁶.

De acordo com (Agência Texty, 2022): Magda Becker Soares nasceu em 07 de setembro de 1932, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Como professora e escritora, colecionou livros e muito conhecimento sobre educação. Ela foi docente titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG, onde também cursou a graduação em Letras Neolatinas (1953) e o doutorado em Didática (1962). Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), foi também presidente de honra da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). A autora faleceu em 1º de janeiro de 2023 deixando o seu legado.

Como autora escreveu 12 livros, especialmente didáticos de Língua Portuguesa, muito usados dos anos 1970 a 1990. Com vasta experiência na área da Educação, contribuiu para o ensino-aprendizagem e atuou em temas como alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores. Suas obras são referências obrigatórias para docentes e pesquisadores que trabalham com esses temas. Além disso, demonstrou possuir uma enorme bagagem como consultora da rede municipal de educação. Magda Soares também tem uma importante visão sobre temas polêmicos relacionados à educação no Brasil, sobretudo do Ensino Infantil.

⁶ Informações baseadas nos sites: <https://escolaeducacao.com.br/biografia-de-magda-soares/>- Agência Texty Publicado em 10/06/2022 - 03:35 e <https://ceale.fae.ufmg.br/pages/view/trajetoria-de-uma-educadora.html> Quinta-feira, 01 de setembro de 2022, 14:54:00

Seu livro *Alfabetização e Letramento* (2011) é uma obra de referência no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. A autora apresenta uma abordagem detalhada sobre os conceitos de alfabetização e letramento, destacando suas diferenças, inter-relações e implicações pedagógicas. A obra é dividida em três partes, consideravelmente importantes: Concepções; Práticas; e Articulando Concepções e Práticas.

Magda Soares define “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2011, p. 15). Ela enfatiza que o conceito de alfabetização será variável de acordo com as características culturais, econômicas, tecnológicas, dentre outras. A autora afirma que a alfabetização é um processo complexo, pois, “trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização” (Soares, 2011, p. 21). Além dessa faceta multidisciplinar da alfabetização, faz-se necessário considerar, ainda, que os aspectos sociais e políticos interferem também no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Soares (2011) argumenta ainda que alfabetização e letramento não são processos isolados, mas interdependentes, ou seja, enquanto a alfabetização ensina o "como" ler e escrever, o letramento responde ao "para quê" e "por quê" essas habilidades são importantes na vida das pessoas. Nesse sentido, Soares (2011) enfatiza que o ensino da leitura e da escrita deve ser contextualizado e integrado às práticas sociais para fazer sentido para os alunos e promover uma aprendizagem significativa. Assim, “para [a] escola, aprender a ler e a escrever, parece apenas significar a aquisição de um "instrumento" para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político” (Soares, 2011, p. 22, grifos da autora).

Ademais, Soares (2011) faz uma crítica às práticas pedagógicas que tratam alfabetização e letramento como etapas separadas ou que priorizam uma em detrimento da outra. Segundo Soares (2011), esse tipo de abordagem cria lacunas no processo educativo, pois há crianças que se tornam alfabetizadas sem se tornarem letradas e vice-versa. Por isso, ela defende uma perspectiva pedagógica que una esses dois conceitos desde o início, promovendo simultaneamente o domínio técnico do código e a inserção no uso social da linguagem escrita. Para a autora, um caminho possível no processo de alfabetização seria alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, seria então integrar e articular os dois processos.

Além disso, ela aborda as desigualdades educacionais que afetam o acesso ao letramento no Brasil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Soares (2011) aponta que muitos alunos têm poucas oportunidades de contato com práticas de leitura e escrita em casa ou em suas comunidades, tornando a escola o principal espaço para desenvolver essas habilidades. No entanto, para cumprir esse papel, a escola precisa repensar suas metodologias e valorizar tanto o ensino técnico quanto a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Outro aspecto importante da obra é a análise histórica das políticas e práticas de alfabetização no Brasil. Soares (2011) reflete sobre os diferentes métodos de ensino já utilizados, como o método sintético (baseado em fonemas e sílabas) e o método analítico (centrado no significado), ela argumenta que nenhuma metodologia é suficiente por si só. Diante disso, propõe uma abordagem equilibrada, que combine o rigor técnico do ensino do código com atividades que estimulem o uso significativo da leitura e da escrita. A autora defende que é necessário um método, face ao fracasso escolar na área da alfabetização, “um método que seja resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (talvez sobretudo), social e política” (Soares, 2011, p. 95).

Ao longo da obra, Soares (2011) também destaca o papel do professor como mediador desse processo, sendo essencial que os educadores compreendam os conceitos de alfabetização e letramento e saibam como aplicá-los de forma integrada na prática. Ela ainda reforça a importância de um ensino que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos e considere sua realidade cultural, social e linguística, valorizando as experiências prévias que trazem para a sala de aula.

O livro conclui com a defesa de uma educação que promova não apenas o domínio técnico da língua escrita, mas a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade. Para isso, Soares (2011) sugere que o ensino da leitura e da escrita esteja sempre alinhado às práticas sociais, considerando a pluralidade de contextos e desafios que caracterizam a realidade brasileira. Conclui a obra com um texto sobre Paulo Freire articulando concepções e práticas, a fim de mostrar que não é possível separá-las.

Contudo, a obra de Soares (2011) destaca a importância do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente na alfabetização e letramento. É essencial que os educadores compreendam esses conceitos e os apliquem de forma integrada, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e considerando sua realidade cultural, social e linguística.

Portanto, a abordagem defendida por Soares valoriza as experiências prévias que os alunos trazem para a sala de aula, reconhecendo a importância de um ensino que considere a diversidade e a pluralidade de contextos. Isso implica uma prática educativa que não apenas transmita conhecimento, mas também promova a formação de cidadãos críticos e participativos.

Ademais, a obra conclui com a defesa de uma educação que vá além do domínio técnico da língua escrita, promovendo a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade. Para isso, o ensino da leitura e da escrita deve estar alinhado às práticas sociais, considerando os desafios e contextos da realidade brasileira.

Assim como, uma reflexão crítica sobre essa abordagem sugere que a implementação dessas ideias na prática educativa pode enfrentar desafios, como a necessidade de capacitação contínua dos professores e a adaptação às diferentes realidades escolares. No entanto, a defesa de uma educação que promova a formação de cidadãos críticos e participativos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.3 Brian Street: contribuições para o letramento

Brian Street propõe uma visão crítica e contextualizada do letramento, incentivando educadores e pesquisadores a repensar suas abordagens para melhor atender à diversidade cultural e às necessidades das comunidades. A seguir, apresentamos uma breve biografia do autor, a fim de conhecermos parte de sua trajetória.

Brian Street nasceu em 24 de outubro de 1943 e faleceu em 21 de junho de 2017, ele foi um professor e antropólogo britânico. Suas pesquisas na King's College de Londres o configuraram como um dos principais teóricos do letramento (*literacy*), um dos ramos de maior interesse da pedagogia, que debatem a prática de alfabetização e, principalmente, as diversas práticas sociais da escrita.

Ele se tornou doutor em Antropologia pela Universidade de Oxford sob orientação de Godfrey Lienhardt, com isso, promoveu uma mudança na perspectiva alfabetizadora ao inserir as práticas de letramento, simultâneas ao desenvolvimento cognitivo da criança. A linha anglo-saxônica dos estudos do letramento, impulsionada por Street, possibilitou uma série de estudos que consideram a leitura e a escrita relacionadas à cultura, à identidade e aos diversos contextos em que inserem. Durante sua carreira, além de lecionar na King's College, na Universidade de Pensilvânia, também foi docente na Universidade Federal de Minas Gerais, contribuindo com os estudos em letramento no Brasil.

No artigo *Perspectivas Interculturais sobre o Letramento*, escrito por Brian Street, publicado em 2007, mostra um estudo desenvolvido que explora o letramento como uma prática cultural e social, desafiando noções universalistas e neutras sobre a leitura e a escrita. A obra foca em perspectivas interculturais, examinando o impacto das diferenças culturais e contextuais nas formas como o letramento é praticado e compreendido. O autor traz o letramento como prática social, mostrando que o conceito de letramento não se restringe às habilidades técnicas de leitura e escrita, mas abrange as práticas sociais em que essas habilidades são usadas. Para tanto, cita um exemplo a fim de mostrar essa dimensão do letramento, em que cada contexto cultural molda as formas de letramento, vinculando-as a valores, crenças e práticas locais.

O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. Isso é enfatizado pelas maneiras como, durante o Ano Internacional da Alfabetização, as organizações (UNESCO inclusive) acabaram por associar letramento com a ideia de uma pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do “analfabetismo”. Eu gostaria de sugerir que isso é característico dos modos como letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais e serve para nos lembrar que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas (Street, 2007, p. 469).

Contudo, Street (2007) apresenta também o modelo autônomo *versus* o modelo ideológico, ou seja, o modelo autônomo trata o letramento como uma habilidade neutra, universal e técnica, independente do contexto cultural. Já o modelo ideológico, argumenta que o letramento está sempre relacionado a práticas culturais, sociais e políticas, sendo inseparável das relações de poder e de identidade. Posto que o letramento autônomo tornou-se um mito, ele prefere trabalhar com base no que chama de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; cujo significado e usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e de ideologia, isto é, não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 2007).

Além disso, Street (2007) destaca ainda como as práticas de letramento variam entre culturas, enfatizando a importância de reconhecer e respeitar essas diferenças. Há uma crítica ao colonialismo educacional, que frequentemente impõe formas dominantes de letramento e marginaliza práticas locais. O autor afirma que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (Street, 2007, p. 466).

Como já citado, as práticas de letramento não são neutras; elas refletem e reproduzem relações de poder dentro das sociedades. A imposição de um único tipo de letramento pode servir como ferramenta de dominação cultural e social. Sendo assim, “os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (Street, 2007, p. 475).

O autor ressalta a importância do letramento em contextos locais, sendo que estudos de caso apresentados no estudo ilustram como diferentes comunidades desenvolvem formas únicas de letramento que atendem às suas necessidades e realidades culturais. Exemplos incluem práticas de letramento em comunidades indígenas, rurais e de imigrantes. Ele traz um ponto importante ao questionar o modo como o letramento afeta as pessoas, visto que mudar o contexto exige a análise sobre como as pessoas são afetadas pelo letramento (Street, 2007). Muitas vezes, os responsáveis pelo letramento dos indígenas apresentam para eles e fazem as mesmas perguntas que são feitas para os estudantes das escolas fora das aldeias. Diante disso, Street (2007) sugere que práticas educacionais sejam adaptadas às culturas locais, evitando a imposição de um único modelo de letramento. Defende, ainda, uma abordagem pedagógica que valorize os conhecimentos e as práticas culturais dos aprendizes.

Entretanto, Street (2007) analisou o impacto da globalização nas práticas de letramento, destacando como as tecnologias e os fluxos culturais estão transformando a forma como as pessoas leem e escrevem em diferentes contextos. Além de um meio de comunicação, o letramento é visto como uma ferramenta para questionar e transformar as estruturas sociais e culturais, promovendo inclusão e igualdade. O autor conclui que “precisamos primeiramente clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre “letramento” e “iletramento” e, em vez disso, estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos” (Street, 2007, p. 484, grifos do autor). Não basta entendermos o letramento apenas no âmbito escolar, mas o autor sugere que vamos além, para outros contextos.

O autor sugere ainda que temos de atentar para a cultura local e a identidade a fim de compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento daquelas pessoas e traçar projetos e propostas com base nelas, ao invés de se basear apenas em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento (Street, 2007). Cabe destacar, porém, que nem sempre o que temos planejado fará sentido para as pessoas, para a comunidade, para o contexto social em que será destinado.

Sendo assim, Street (2007) oferece uma visão crítica e inclusiva do letramento, desafiando práticas educativas que ignoram as especificidades culturais dos educandos. Sua abordagem destaca a importância de entender o letramento como uma prática social diversa, moldada pelas interações entre cultura, poder e identidade. Essas ideias são especialmente relevantes para professores e educadores que atuam em contextos diversos, ajudando a construir práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades dos alunos. O artigo de Street, ao propor uma perspectiva intercultural sobre o letramento, convida à reflexão sobre como a educação pode ser mais contextualizada, considerando as culturas e o modo de viver dos aprendizes.

Os estudos de Street (2007) oferecem uma visão crítica e inclusiva do letramento, desafiando práticas educativas que frequentemente ignoram as especificidades culturais dos educandos. Sua abordagem destaca a importância de entender o letramento como uma prática social diversa, moldada pelas interações complexas entre cultura, poder e identidade.

Street propõe uma perspectiva intercultural sobre o letramento, reconhecendo a diversidade de práticas e significados atribuídos à leitura e à escrita em diferentes contextos culturais. Essa abordagem é especialmente relevante para professores e educadores que atuam em ambientes multiculturais, onde as diferenças culturais e linguísticas são frequentes.

A ideia de Street de que o letramento é uma prática social diversa pode ajudar a construir práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades dos alunos. Isso implica reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos educandos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso.

Entretanto, o artigo de Street convida à reflexão sobre como a educação pode ser mais inclusiva e contextualizada. Isso requer uma abordagem crítica e reflexiva sobre as práticas educativas, considerando as dinâmicas de poder e as relações de identidade que se estabelecem no ambiente escolar.

Uma reflexão crítica sobre essas ideias sugere que a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas pode enfrentar desafios, como a necessidade de capacitação contínua dos professores e a adaptação às diferentes realidades escolares. No entanto, a abordagem de Street oferece uma perspectiva valiosa para repensar a educação e promover a inclusão e a transformação social.

Até aqui essa seção tratou de várias abordagens, como: educação libertadora, emancipadora, concepções de educação e de alfabetização, teorias e práticas sobre alfabetização e discussões sobre o letramento, consideramos que tais reflexões se fizeram necessárias e

relevantes para contribuir com a temática deste estudo, especialmente para substanciar as análises realizadas sobre as dissertações que fazem parte do trabalho epistemológico proposto.

A segunda parte da seção será uma revisão sistemática que irá auxiliar na compreensão do cenário atual da alfabetização no Brasil, além de servir de base para as discussões das próximas seções.

2.4 Retrato das pesquisas sobre o campo da alfabetização publicadas no SciELO entre os anos 2018-2023

Quando levamos em consideração que todo professor almeja o sucesso dos alunos, acreditamos que isso perpassa pela alfabetização, considerando a necessidade de apropriar-se e contextualizar o momento atual a alfabetização no Brasil. Ao analisarmos a dissertação desenvolvida por Layze Cristinne Cordeiro (2019) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), trata-se de uma revisão sistemática sobre alfabetização entre os anos 2010 a 2017. Esse estudo contribuiu para darmos continuidade, incluindo uma sistematização de artigos entre 2018-2023, lançando luz sobre os problemas que tratam das fragilidades da alfabetização e outros.

A pesquisa de Cordeiro (2019) perpassa pela questão científica sobre o que os artigos publicados na plataforma SciELO apontam para superar o fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral pretendeu analisar os artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos 2010 e 2017, na Plataforma SciELO, verificando se apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais são essas intervenções. Os objetivos específicos compreenderam: a) realizar um levantamento dos artigos sobre a alfabetização nas escolas que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de 2010 a 2017, na plataforma SciELO; b) verificar se esses artigos apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais são essas intervenções, bem como seus resultados efetivos, utilizando as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire.

Desse modo, o objetivo deste subitem volta-se para analisar as contribuições de publicações digitais, com foco nos artigos da plataforma SciELO que tratam da alfabetização de crianças (4 a 10 anos). Tal procedimento busca fornecer um campo argumentativo para a compreensão dos avanços e desafios sobre alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que tal objetivo surgiu da necessidade da revisão sistemática, a fim de que compreendêssemos melhor quais os desafios e proposições para alfabetização de crianças no Brasil e apreendermos um contexto mais amplo sobre as contribuições de pesquisas acerca da alfabetização e letramento.

Trazemos aqui uma síntese da pesquisa de Cordeiro (2019) em itens⁷, a fim de que compreendamos melhor o contexto das publicações, acerca da alfabetização, que antecederam o nosso estudo. Após a leitura, reflexão e análise dos 43 artigos, selecionados de um total de 170, Cordeiro (2019) apontou que os artigos sobre a alfabetização, publicados entre os anos de 2010 a 2017, na plataforma SciELO:

- a) fizeram muitas denúncias a respeito da concepção bancária eminente nas práticas pedagógicas que vêm ocorrendo nas escolas e nas turmas de alfabetização;
- b) teceram críticas às práticas que não respeitam as especificidades dos educandos, que reproduzem modelos e prescrições que contribuem para a individualização e rotulação das crianças;
- c) apontam o quanto a formação inicial e a formação permanente dos professores do Ensino Fundamental não atendem as suas reais necessidades para que superem as suas dificuldades em sala de aula;
- d) fizeram várias denúncias relativas à desvalorização que os professores sofrem e o quanto muitos deles seguem prescrições que não fazem sentido e inibem a sua autonomia;
- e) denunciaram que apesar de existirem iniciativas do governo como a elaboração de avaliações, dispositivos, normas e implementação de políticas públicas que visam a melhorar a qualidade da alfabetização, ainda há muitas crianças que não têm sucesso escolar e que não são alfabetizadas.
- f) relataram também o fato de a escola não estar preparada fisicamente e pedagogicamente para receber as crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, dadas as questões referentes à inadequação da infraestrutura e do mobiliário.
- g) evidenciou a culpabilização das crianças e de suas famílias pelo fracasso escolar e a ausência de práticas que valorizam a diversidade cultural e social dos educandos.

⁷ Os itens apresentados a seguir foram retirados e/ou baseados na dissertação de Cordeiro (2019).

h) As pesquisas realizadas nas escolas afirmaram que ainda há muitos educadores com visões estereotipadas, com olhar preconceituoso em relação aos alunos, quando não conseguem aprender a ler e a escrever.

Porém, Cordeiro (2019) constatou, ainda, que apesar dos problemas e denúncias apontados em relação à alfabetização, os autores evidenciaram contribuições e possíveis ações para minimizar o problema do fracasso.

Destacamos, dentre os anúncios identificados nos artigos, os seguintes aspectos:

a) ênfase na importância das interações no processo de ensino e aprendizagem. Os artigos trouxeram em seus anúncios que o investimento em práticas dialógicas pode ser um caminho promissor para superar os problemas apontados.

b) fato de que a escola deve ser entendida como espaço democrático, além de valorizar as ações que estabelecem articulações com a família dos educandos.

Em resposta às denúncias e aos anúncios discutidos ao longo dos resultados desta pesquisa, Cordeiro (2019) identificou algumas lacunas percebidas no trabalho de leitura e análise dos artigos. Entre essas lacunas, ele destacou que, em 26 dos 43 artigos analisados, os autores foram a campo e investigaram as práticas das professoras alfabetizadoras. No entanto, em 19 desses artigos, foram apresentadas críticas e reflexões, mas não foram realizadas intervenções para transformar a realidade observada. As propostas apresentadas limitaram-se a ser meramente reflexivas.

Os 7 artigos que apresentaram alguma forma de intervenção pautaram-se em práticas desenvolvidas na escola para superar algum problema identificado. Dentre essas intervenções realizadas pelos pesquisadores, Cordeiro (2019) destaca: o apoio aos educandos com maiores dificuldades no processo de alfabetização, a vivência de estratégias de leitura, novas e diferentes formas de agrupar os alunos em sala, atividades de alfabetização que incluíram o suporte eletrônico, desenvolvimento de habilidades metafonológicas no processo de aquisição da linguagem escrita.

Cordeiro (2019) verificou, ainda, que os artigos publicados na plataforma SciELO, entre os anos de 2010 a 2017, sobre a temática da alfabetização, problematizaram as políticas públicas que balizam as ações para a melhoria da qualidade educacional e investigaram as práticas alfabetizadoras, denunciando aquelas pautadas por uma concepção bancária, nas quais não há espaço para reflexão, diálogo e conscientização. As contribuições dos artigos se direcionam para as mudanças que precisam ocorrer nas escolas, as quais devem estar preparadas para uma educação que respeite a diversidade das crianças e a transformação das práticas, além da valorização do trabalho docente e o investimento na formação dos educadores.

Outro resultado dessa pesquisa vai ao encontro das pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional por grupos de pesquisadores que investigam o papel importante das interações para a aprendizagem e a formação de professores pautada em evidências científicas. Assim, os educadores entram em contato direto com as teorias e não com a visão de terceiros sobre elas, conforme o que alguns autores dos artigos denunciaram. Ter acesso direto às fontes teóricas oferece maior autonomia aos professores, isto é, autonomia científica.

Os achados dessa dissertação responderam a algumas questões iniciais sobre os motivos de haver tantas crianças que não têm sucesso no processo de alfabetização, além de contribuir para compreender quais fatores influenciam na produção do fracasso.

Tendo concluído a apresentação da síntese da pesquisa de Cordeiro (2019), percebemos que foram muitas as denúncias, mas também muitos foram os anúncios apresentados no estudo. Para darmos continuidade a essa reflexão, apresentamos a seguir uma revisão sistemática de artigos publicados na plataforma SciELO entre os anos de 2018-2023, de modo que daremos destaque às contribuições das publicações analisadas para a prática pedagógica relacionada à alfabetização e ao letramento.

Ao nos apropriarmos dos conteúdos dos artigos encontrados, segundo os critérios de seleção e levando em consideração o objeto de estudo da pesquisa, propomos a organização das publicações em duas categorias: 1) artigos que dessem ênfase à discussão e crítica do tema (DCT); 2) artigos que enfatizam a prática pedagógica na fase da alfabetização (PPA).

Para melhor definição da sistematização dos artigos, incluímos objetivos secundários para efeito desta seção:

- a) realizar um levantamento dos artigos sobre a alfabetização no Ensino Fundamental, durante o período de 2018 a 2023, pela plataforma SciELO;
- b) interpretar os argumentos identificados nos artigos sobre os desafios e entraves para que aconteça a alfabetização na idade certa e as proposições eficazes para a alfabetização.

Para a verificação da pertinência ou não dos artigos, foram estipulados os critérios de seleção e de exclusão, pois foi necessário definir quais deles eram realmente pertinentes para os objetivos propostos e que nos ajudassem a responder à questão-problema.

Como critérios de seleção optamos por:

- artigos científicos com a temática sobre a alfabetização;
- artigos científicos produzidos entre os anos 2018 e 2023, indexados na biblioteca digital SciELO;

- trabalhos com o foco no contexto escolar da pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental/Educação Básica;

- trabalhos publicados em Língua Portuguesa;
- trabalhos oriundos de dissertações em programas de pós-graduação em educação ou ensino;

- trabalhos oriundos das áreas: ciências humanas, educação ou psicologia;

Já os critérios de exclusão foram:

- trabalhos com ênfase em discussão e análise dos anos finais do Ensino Fundamental;
- trabalhos com o foco na Educação de Jovens e Adultos;
- trabalhos sobre o ensino superior;
- trabalhos de outras áreas do conhecimento específicas: matemática, educação física, arte, ciências, química, biologia ou outra como saúde;

- trabalhos que focalizam a formação de professores ou de outros profissionais como psicólogos, médicos, dentre outros;

- trabalhos anteriores ao ano de 2017 e posteriores a 2023;

- trabalhos produzidos no idioma Espanhol e Língua Inglesa, ou outra língua;

Posto isso, decidimos pela coleta dos dados na biblioteca eletrônica SciELO. Nesta ocasião, definimos os filtros para a busca de artigos que tratassem da alfabetização das crianças no Ensino Fundamental.

Usamos como palavra-chave o termo alfabetização de crianças, pois quando mencionado apenas alfabetização, não aparecia nenhum registro. Ao colocarmos alfabetização de crianças sem nenhum filtro, foram encontrados 128, já com os filtros ficaram 43, desses, foram excluídos 15 artigos, pois eles não contemplavam todos os critérios de inclusão. Vale ressaltar que os filtros definidos para a busca dos artigos nessa plataforma foram: área regional: Brasil; periódicos: artigos científicos; idioma: português; ano de publicação: 2018 a 2023; grandes áreas: ciências humanas e saúde; áreas temáticas: educação e pesquisa educacional, psicologia educacional e psicologia multidisciplinar.

Com o propósito de realizarmos uma seleção dos artigos, fizemos uma leitura dinâmica dos resumos para verificarmos se a pesquisa seria selecionada para análise ou não e, diante desse feito, foram excluídos alguns artigos conforme os critérios de exclusão mencionados anteriormente.

2.4.1 Descrição e caracterização dos dados qualitativos acerca dos artigos analisados

Os artigos que contemplaram todos os critérios de inclusão estão organizados no Quadro 2, a seguir, por região nas quais foram produzidos.

Quadro 2 — Quantidade de artigos selecionados por regiões em que foram produzidos

Universidade/estado/região	Quantidade
UFRJ/ RJ /SUDESTE-5 UEC CAMPINAS/SP/SUDESTE- 2 PUC CAMPINAS/SP/SUDESTE-2 UFES/ES/SUDESTE-2 MACKENZIE/SP/ SUDESTE-2 UEP/SP/SUDESTE-2 UNESP/SP/SUDESTE-1 UNIFESP/SP/SUDESTE-1 USP BAURU/SP/ SUDESTE-1 USP RIBEIRÃO PRETO/SP/SUDESTE-1 UF SÃO JOAO DEL REI/MG/SUDESTE-1 UEE /RJ/ SUDESTE- 1 UFMG/ MG/ SUDESTE- 1	22
UFPE/ PE/ NORDESTE-4	4
UFSC/RS/SUL-3 UFRS/RS/SUL-1	4

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Percebe-se que a região de maior predominância dos textos foi a região sudeste, totalizando 22 artigos, sendo que na região nordeste foram 4 e na região sul foram 4 artigos.

Para fazer a análise de conteúdo, realizamos a categorização, pois ela permite reunir o maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Esse foi um processo de estruturação das unidades de registro para uma representação mais simplificada dos dados (Bardin, 2016).

A primeira categoria de artigos, chamada de Discussão e Crítica do Tema (código DCT) é composta por 8 artigos, e é formada por publicações que trazem debates mais teóricos e críticos sobre a alfabetização e o letramento, que discutem as habilidades metalinguísticas necessárias ao ensino da língua materna e para a aquisição da leitura e da escrita, ou ainda, aquelas publicações que se referem às políticas educacionais que regem a organização e orientam práticas para o Ensino Fundamental de nove anos, assim como tecem críticas a vários fatores interligados à alfabetização e ao fracasso escolar.

Quadro 3 — Temas abordados nos artigos da categoria Discussão e Crítica do Tema(DCT)

Tema	Código	Autor/ título	Ano
Crítica ao método fônico	DCT1	Luciene Cerdas	2022

Tema	Código	Autor/ título	Ano
		Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua	
Crítica ao PPE	DCT2	Fabrcia Pereira de Oliveira Dias e Cláudia Maria Mendes Gontijo Fracasso escolar e alfabetização de crianças no Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe (1980-2000)	2023
Crítica à formação de turma e à avaliação	DCT3	Cláudia Maria Mendes Gontijo Dulcinéa Campos Silva Ações adotadas no Espírito Santo para vencer a repetência nas classes de alfabetização (1960–1970)	2019
Metodologias da alfabetização	DCT4	Cecilia M. A. Goulart Maria Cristina Corais Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita	2020
Ambiente “alfabetizador”	DCT5	Andressa Caroline Francisco Leme e Ana Laura Godinho Lima A Materialidade Do Ambiente Adequado À Alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990)	2023
Relações extra curriculares (NSE- nível socioeconômico)	DCT6	Neyfsom Carlos Fernandes Matias Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização	2018
Crítica à BNCC	DCT7	Artur Gomes de Moraes, Alexsandro da Silva e Gabryella Silva do Nascimento Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular	2020
Política de alfabetização	DCT8	Leonor Scliar-Cabral Políticas Públicas de Alfabetização	2019

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Cerdas (2022) teve como objetivo discutir o uso do método fônico na alfabetização, preconizado em meio a uma querela dos métodos, como o único caminho baseado em evidências científicas para alfabetizar. Discutir sobre tal método é importante para reafirmarmos nosso compromisso com a escola pública e com as crianças das camadas populares que mais precisam dela, o que implica uma alfabetização que considere a palavra do aluno em sua diversidade, na busca da construção de autoria e de protagonismo na ampliação

do seu repertório de práticas culturais de leitura e escrita, tendo em vista a sua formação como sujeito sócio-histórico e cultural na luta pela inclusão social.

Dias e Gontijo (2023) analisaram ideias centrais que permearam as discussões promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre alfabetização infantil e fracasso escolar produzidas no âmbito do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE) (1980-2000). Além disso, a aparente imparcialidade constituída em função da configuração dos boletins e da competência autoral de seus escritos foi elaborada concomitantemente à disseminação de determinados referenciais alfabetizadores que suprimiram a dimensão crítica da aprendizagem da leitura e da escrita e supervalorizaram uma ação eminentemente instrumental, restrita à codificação e à decodificação da língua.

Gontijo e Silva (2019) apontaram como objetivo central compreender duas ações empreendidas pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura para promover a melhoria dos índices de aprovação das escolas públicas do Espírito Santo, nas décadas de 60 e 70, por meio do estabelecimento de critérios para a formação de turmas homogêneas e de sistema de avaliação da aprendizagem principalmente na 1ª série, em que os índices de repetência eram mais preocupantes. Com base nessa pesquisa, as autoras perceberam que a formação de turmas e a avaliação aplicada não contribuíram para a melhoria dos índices de aprovação, principalmente para as crianças pobres.

Goulart e Corais (2020) apresentaram um trabalho no qual duas dimensões teórico-metodológicas de análise são trabalhadas: discursiva e indiciária. As autoras mergulham nos modos como a prática pedagógica é movimentada em sala de aula, em busca de indícios para descrever a situação discursiva em que foram colhidos, analisá-los e interpretá-los. A pesquisa tem como horizonte compreender como podem ser concebidas metodologias de alfabetização em que o trabalho com a vida das crianças na cultura escrita se sobreponha ao trabalho tradicionalmente realizado com foco no sistema de escrita. Ao concluir, as autoras suscitam algumas perguntas, feitas inicialmente, mas que, para as quais não obtiveram respostas, a saber: o que se ensina quando se alfabetiza? O que as crianças aprendem? As respostas para elas continuam no horizonte.

Leme e Lima (2023), em seu artigo, propõem examinar, por meio da análise de sete livros publicados no período indicado (1930 e 1990), como as recomendações para a preparação do ambiente escolar nos discursos pedagógicos dedicados à alfabetização foram formuladas historicamente. Esses discursos se caracterizaram pelo estabelecimento de uma forte associação

entre a educação das crianças e o progresso do país, além disso, pela convicção de que as práticas de ensino deveriam ser cientificamente fundamentadas na psicologia da criança.

Matias (2018) em seu estudo investigou as implicações do nível socioeconômico (NSE) na alfabetização, na inserção de crianças em atividades oferecidas por organizações não governamentais (ONGs) e os impactos dessas ações no desempenho escolar. Os resultados indicaram que a taxa de alunos alfabetizados não ultrapassou 62,00% do total da amostra, dada a interferência do NSE no rendimento acadêmico e na vinculação dos estudantes com as ONGs. Matias (2018) concluiu que o NSE impacta no desempenho escolar no início da alfabetização, na busca das famílias por locais para deixar suas crianças em segurança, como as ONGs, por isso, as ações dessas instituições influenciaram indiretamente o processo de alfabetização.

Morais, Silva e Nascimento (2020) constataram que, em todas as versões, a Base Nacional Comum Curricular pouco explicitou o direito das crianças avançarem em sua compreensão da escrita alfabética antes de ingressarem no Ensino Fundamental. Na última versão, as indicações de práticas de leitura de textos predominavam, mas continuaram sendo tímidas as propostas de iniciação à produção de textos escritos.

Scliar-Cabral (2019) analisou os fundamentos de duas políticas públicas em alfabetização em dois documentos, a versão final da Base Nacional Comum Curricular e o decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização e explicaram por que a falta de conhecimento sobre os avanços das ciências como a linguística, a psicolinguística, a neuropsicologia e a neurociência conduzem ao fracasso na alfabetização (Brasil, 2017, 2019).

Os artigos da segunda categoria, Artigos de Prática Pedagógica na Alfabetização (PPA), somam 20 e são aqueles provenientes de pesquisa de campo com observação, observação participante, experimentos, aplicação de teste ou mesmo intervenções arquitetadas por projetos ou programas voltados às crianças e professores da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles se diferenciam dos artigos da primeira categoria por serem trabalhos que trazem ações realizadas com crianças matriculadas na pré-escola (4 e 5 anos), no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) até o 5º ano.

Quadro 4 — Temas abordados nos artigos da categoria Prática Pedagógica na Alfabetização(PPA)

Tema	Código	Autor/ título	Ano
Conhecimentos das crianças na fase de alfabetização-comparação entre duas escolas	PPA1	Eliana Borges C. de Albuquerque e Andrea Tereza Brito Ferreira. Práticas de Ensino da Leitura e da Escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os	2020

Tema	Código	Autor/ título	Ano
		Conhecimentos das Crianças sobre a Escrita Alfabética	
Escritas inventadas	PPA2	Tiago Almeida e Ana Cristina Silva Escritas inventadas no Jardim-de-Infância: comparando dois programas de intervenção	2019
Palavras inventadas	PPA3	Valéria Barbosa de Resende e Daniela Freitas B. Montuani A Mediação Pedagógica na Escrita Inventada de Crianças no Processo de Alfabetização: Palavras com Estrutura Silábica CVC e CV Nasal	2020
Habilidades de escrita	PPA4	Américo Nobre Gonçalves Ferreira Amorim <i>et all</i> Habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região	2019
Contos e recontos	PPA5	Célia Regina Fialho Bortolozzo e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha A Educação Infantil entre Contos e Recontos: Possibilidades Discursivas (Des)Envolventes	2023
Texto livre	PPA6	Ana Flávia Valente Buscariolo, Ana Luiza Bustamante Smolka, Daniela Dias dos Anjos. O Texto Livre como Instrumento Pedagógico na Alfabetização das Crianças	2022
Pareamento	PPA7	Isadora Rodrigues de Andrade, Ana Luiza H. Tinoco Machado e Anielma Improta França Os Efeitos da Iconicidade na Pré-Alfabetização: Um Estudo Psicolinguístico de Pareamento Figura-Palavra Escrita	2019
Consciência fonêmica	PPA8	Silvia de Sousa Azevedo Aragão e Artur Gomes de Moraes Como Crianças Alfabetizadas com o Método Fônico Resolvem Tarefas que Avaliam a Consciência Fonêmica?	2020
Avaliação(BACLE)	PPA9	Kelli Cristina do Prado Côrrea, Maria Aparecida Miranda de Paula Machado e Simone Rocha de Vasconcellos Hage Competências iniciais para o processo de Alfabetização	2018
Avaliação do desempenho acadêmico	PPA10	Camila Barbosa Riccardi León <i>et all</i> Consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: dados normativos preliminares	2019
Testes de Leitura	PPA 11	Sara Mourão Monteiro e Margarida Alves Martins Relação entre Níveis Conceituais de Escrita e Estratégias de Reconhecimento de Palavras	2020

Tema	Código	Autor/ título	Ano
Teste SPSS	PPA12	Miryam Bonadiu Pelosi <i>et all.</i> Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita para Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down	2018
Testes processamento auditivo	PPA13	Adriana Aparecida Tahara Kemp Sartori, Camila Ribas Delecode e Ana Cláudia Vieira Cardoso Processamento auditivo (central) em escolares das séries iniciais de alfabetização	2019
Práticas de leitura	PPA14	Luciana Piccoli e Maria Isabel Habekost Dalla Zen Práticas de Leitura, Gêneros e Suportes Textuais do Contexto Familiar na Perspectiva de Crianças em Classe de Alfabetização	2020
Estimulação do ambiente	PPA15	Esmeralda Sandra Santos Damasceno <i>et all</i> Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura	2022
Alfabetização de crianças com câncer	PPA16	Emanuelle da Silva Ferreira e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Acompanhamento Pedagógico Hospitalar a Crianças com Câncer em Processo de Alfabetização	2023
Comportamentos externalizantes	PPA17	Priscila Meireles Guidugli, Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu Alfabetização Inicial Via Ensino Sistemático para Crianças com Comportamentos Externalizantes	2021
Consciência Visual	PPA18	Rosane Aparecida Favoreto da Silva e Alessandra Gotuzo Seabra Crianças surdas e experiências com a palavra escrita	2022
Formação humana	PPA19	Adriana Varani, Cristina Maria Campos e Elizabeth Rossin A Formação Humana Integra a Educação Integral? O Que as Práticas Pedagógicas têm a nos dizer	2019
Hipótese docente	PPA20	Cláudia Prioste Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2020

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Albuquerque e Ferreira (2020) trazem a necessidade de se investir nos cursos de formação de professores e na discussão sobre como tratar os conhecimentos relativos ao ensino da escrita alfabética com crianças da Educação Infantil. Eles afirmam que as atividades de consciência fonológica devem estar presentes desde o maternal, por meio do trabalho com parlendas, poemas, cantigas, não apenas para o desenvolvimento da oralidade, mas também

para que a criança perceba a cadeia sonora da fala. Não defendem que a criança se alfabetize na Educação Infantil, mas que ela aprenda a ler e a escrever por meio de diferentes atividades vivenciadas na escola e fora dela. Em relação à escola, afirmam que tais atividades precisam ser lúdicas, interessantes e desafiadoras de modo a garantir que os educandos avancem em seus conhecimentos sobre a escrita desde a Educação Infantil.

Almeida e Silva (2019) tiveram como objetivo: comparar o efeito de dois programas de treino em escritas inventadas na qualidade das produções escritas e leitura. Participaram 100 crianças que não sabiam ler nem escrever, distribuídas por quatro grupos experimentais e um de controle. Os grupos 1 e 2 seguiram a metodologia de Alves Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2013) e os grupos 3 e 4 a metodologia de Ouellette, Sénéchal e Haley (2013)⁸. Nos grupos 1 e 3, utilizaram-se palavras facilitadoras, cuja sílaba inicial coincide com o nome da letra e nos grupos 2 e 4 palavras facilitadoras, cuja sílaba inicial coincide com o som. Os grupos 1 e 2 tiveram resultados superiores aos grupos 3, 4 e controle.

Amorim *et al* (2019) objetivaram derivar dados normativos preliminares de uma amostra da região Nordeste do Brasil para as habilidades iniciais de leitura e escrita em crianças de 5 anos. Também investigaram o efeito do tipo de escola (pública x privada), do momento da avaliação (início x final do ano letivo) e se existem diferenças de desempenho significantes em relação às crianças do Sudeste. O progresso no desempenho das crianças das escolas particulares foi mais pronunciado que o de seus pares das escolas públicas, acentuando a diferença de aprendizagem existente. A comparação com dados normativos da amostra do Sudeste mostrou que as escolas públicas do Nordeste obtiveram melhores resultados em todas as comparações. As escolas particulares do Sudeste tiveram maior desempenho que as do Nordeste na comparação com desempenho no início de ano, mas não na comparação com desempenho no final do ano.

Resende e Montuani (2020) analisaram os efeitos da mediação pedagógica do adulto na escrita inventada de palavras compostas por sílabas com estrutura consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-vogal nasal (CV nasal), realizada por crianças de 6 anos de uma escola pública. Trata-se de uma pesquisa de intervenção que, segundo Spinillo e Lautert (2009), visa a um engajamento do pesquisador com a realidade educacional, oferecendo evidências para a construção de modelos teóricos e para a transformação da prática. O estudo revelou um avanço

⁸ Esses autores concluíram estudos de intervenção experimental em contexto laboratorial que claramente permitiram estabelecer um enquadramento para o impacto da evolução das escritas na apreensão do princípio alfabético e no desenvolvimento de competências precoces de leitura (Almeida; Silva, 2019, p. 2).

das crianças na escrita de palavras com as estruturas silábicas investigadas. Ademais, foi possível identificar não só as estratégias de mediação (*scaffolding*) nomeadas em sete categorias principais (Gestão, Instrução, Indagação, Sinalização, Elaboração, Reelaboração e Avaliação⁹), bem como o predomínio de algumas delas nas sessões (Indagação, Gestão, Sinalização e Elaboração), demonstrando sua importância para o processo de aprendizagem da língua escrita.

Bortolozzo e Rocha (2023) exploraram práticas pedagógicas na educação infantil para revelar desafios e potencialidades do trabalho com literatura para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ficaram evidentes dificuldades ainda enfrentadas em esclarecer aos pais e famílias a importância de trabalhos com a literatura, superando argumentos prioritariamente relacionados ao ensinamento de valores e desenvolvimento moral das crianças.

Buscariolo, Smolka e Anjos (2022) tiveram como objetivos apresentar o texto livre, proposto por Célestin Freinet, como instrumento pedagógico relevante no processo inicial de alfabetização das crianças; apontar para a fecunda interlocução de Freinet com Lev Vygotsky, tendo em vista sua concepção de instrumento técnico e semiótico; analisar os processos de apropriação da escrita pelas crianças, tomando como base os registros de trabalho realizados durante os dois primeiros anos da escolarização, em uma escola municipal de Ensino Fundamental, cujo destaque foi o texto livre. Ressaltam-se ainda, nas análises, aspectos da mediação pedagógica ao mesmo tempo em que se procura dar visibilidade a percursos singulares vivenciados pelas crianças nas suas relações com os outros e com a escrita.

Andrade, Machado e França (2019) investigaram com base na perspectiva da linguística experimental, o uso da iconicidade como estratégia de leitura provisória utilizada pelas crianças, durante a fase de pré-alfabetização. Contrastaram o recrutamento de iconicidade com a noção de arbitrariedade linguística *default*, como proposta por Saussure¹⁰. Verificou-se que a iconicidade ainda persiste como estratégia de leitura em algumas crianças de 6 anos de idade, quando estão na idade de se engajarem em um programa formal de alfabetização. Diante desses resultados, discutimos as implicações da escolha do método de alfabetização, seja favorecendo a leitura global ou a decodificação grafema-fonema, em relação, principalmente, a essas crianças, que tendem a preservar a estratégia icônica por mais tempo.

⁹ Alves Martins *et al* (2017) e Salvador (2017) *apud* Resende e Montuani (2020).

¹⁰ A arbitrariedade fundamenta toda a estrutura da língua, distinguindo-a de maneira particular no campo da linguagem, pois, para Saussure, a arbitrariedade sustenta a criação das línguas por intermédio do consenso da coletividade, estabelecendo que, apesar do uso das línguas ocorrerem individualmente, a mudança no sistema linguístico jamais ocorrerá particularmente. Para Saussure, a arbitrariedade afeta o signo totalmente na relação estabelecida entre conceito e imagem acústica, ou seja, significado e significante são constituídos de maneira arbitrária, o que quer dizer que não há relação preexistente entre eles; não há elo natural (Barreto, 2010).

Aragão e Morais (2020) discutem a relação entre várias habilidades de consciência fonêmica e os desempenhos de leitura apresentados por 20 crianças concluintes do primeiro ano, que tinham alcançado uma hipótese alfabética e eram ensinadas em escolas públicas com um método fônico. As análises qualitativas revelaram que as crianças pensavam predominantemente sobre letras ou sílabas e quase não verbalizavam fonemas. Nossas evidências levam a questionar a relevância de um ensino que priorize o treino isolado da pronúncia de fonemas como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita em Português.

Correa, Machado e Hage (2018) objetivaram examinar competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e se há correlação positiva com o nível de escrita que apresentam. O grupo de escolares teve desempenho em nível satisfatório em provas que aferem pré-competências para a leitura e escrita. As áreas de esquema corporal/orientação espaço temporal e linguagem apresentaram significância com o nível de hipótese de escrita, indicando que as crianças com melhores pontuações nestas áreas são aquelas com melhores níveis de escrita. A identificação de competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita podem instrumentalizar o professor e profissionais da área de fonoaudiologia educacional quanto à avaliação e à intervenção precoce em determinadas habilidades para o desenvolvimento da leitura e escrita.

León *et al* (2019) disponibilizou dados normativos preliminares do Teste de Leitura e Escrita por tipo de escola, tal como dados normativos da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral para escolas particulares, além de atualizarem seus dados normativos disponíveis para escolas públicas, sendo todos para crianças do último período da educação infantil. Os resultados do teste *t* de Student, criado por William Sealy Gossetem (1908), revelaram que as crianças da escola particular tiveram desempenho superior em relação às da escola pública em todas as medidas, reforçando a necessidade de normas específicas por tipo de escola. Houve relação alta a muito alta entre as variáveis avaliadas, demonstrando forte associação entre consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita. O Teste de Wilcoxon, criado por F. Wilcoxon em 1945, revelou diferenças significativas entre os desempenhos das crianças do presente estudo, tanto as de escola particular quanto da pública, com os da amostra de normatização da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, sugerindo a necessidade de atualização delas. Por fim, foram apresentados os novos dados normativos.

Monteiro e Martins (2020) analisaram a relação entre os níveis conceituais de escrita e as estratégias de leitura de palavras compostas por sílabas de estruturas CV, CCV e CVC. Foram aplicados testes de leitura e de escrita de palavras em 47 crianças do 1º ano do Ensino

Fundamental. Concluiu-se que a evolução da compreensão do princípio alfabético promove avanços na leitura de palavras compostas por sílabas CV e a formação do léxico ortográfico; e que o confronto com as estruturas silábicas CVC e CCV contribui para que o sistema de análise sequencial das letras no reconhecimento da palavra se modifique, ampliando a percepção das crianças sobre a complexidade das estruturas fonológicas dos segmentos silábicos.

Pelosi *et al* (2018) objetivaram investigar os resultados produzidos por uma oficina de linguagem, com foco no estímulo das habilidades fonológicas e a compreensão do sistema alfabético, com um grupo composto por cinco crianças e adolescentes com síndrome de Down, com idades entre 9, 12 anos e 11 meses. Os resultados mostram significância estatística para as habilidades de consciência fonológica de rima, manipulação e transposição silábica, segmentação, síntese, manipulação e transposição fonêmica; memória de trabalho fonológica medida pela repetição de não palavras dissílabas e leituras de palavras isoladas trissílabas de alta frequência. Concluiu-se que a estimulação sistemática de habilidades cognitivo-linguísticas, especialmente as fonológicas, foi capaz de favorecer a aprendizagem da leitura e escrita de crianças e adolescentes com síndrome de Down.

Sartori, Delecrode e Cardoso (2018) caracterizaram e compararam os testes comportamentais do processamento auditivo central de escolares das séries iniciais nas etapas, teste e reteste¹¹(novo teste); correlacionaram as variáveis idade e gênero com os resultados destes testes. O teste com maior prevalência de alteração, em ambas as etapas e grupos, foi o Dicótico de Dígitos. Cabe ressaltar que nenhum escolar do G1 e alguns do G2 compreenderam o Random Gap Detection Test (RGDT)¹² a etapa teste e que, mesmo após seis meses, esta dificuldade se manteve nos dois grupos. Na etapa reteste, notou-se melhora significativa no desempenho dos escolares de ambos os grupos. Observou-se, também, correlação entre a variável idade e o teste dicótico de dígitos na orelha esquerda, em ambas etapas. Além disso, o RGDT mostrou-se inviável em crianças com idade inferior a sete anos devido à dificuldade de compreensão destas crianças.

Piccoli e Zen (2020) analisaram as práticas de leitura vinculadas ao contexto familiar de crianças de segundo ano do Ensino Fundamental de escola municipal de Porto Alegre/RS, bem como textos e materiais utilizados por elas em tais práticas. Diante da análise dos dados, buscou-se identificar as práticas de leitura mais recorrentes apresentadas nos eixos: variedade

¹¹ A análise do desempenho dos escolares mostrou que, após seis meses, houve melhora em todas as habilidades auditivas avaliadas, em especial, na habilidade de localização sonora, figura-fundo auditivo e resolução temporal.

¹² Teste audiológico utilizado para avaliar a resolução temporal, ou seja, a capacidade do sistema auditivo de perceber e identificar pequenas mudanças no tempo dentro de estímulos sonoros, como a detecção de intervalos de silêncio (gaps) em um som.

de materiais e práticas de leitura apontadas pelos participantes, protagonismo da criança-leitora em seu contexto familiar, perspectiva das crianças sobre gêneros e suportes de leitura. Os autores constataram que as crianças fizeram mais referência ao suporte do que ao gênero, sendo tal resultado significativo para o planejamento de práticas escolares de alfabetização e leitura.

Damasceno *et al* (2022) elaboraram e investigaram o efeito de um programa de estimulação de habilidades cognitivo-linguísticas preditoras da decodificação leitora, orientado para a melhora das habilidades subjacentes à leitura. O grupo de pesquisa apresentou maiores diferenças de acurácia e escore na leitura de palavras, quando comparados os resultados das avaliações pré e pós-intervenção com os do grupo controle. O programa promoveu a fluência leitora de escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Incrementos significativos foram observados para a discriminação auditiva, consciência fonológica e automaticidade leitora, com variações em função do ano escolar.

Ferreira e Pessoa (2023) tiveram como objetivo geral analisar o acompanhamento pedagógico hospitalar realizado no setor de oncologia de um hospital público do Recife no que se refere às crianças em processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram verificar o conhecimento dos pais e professoras da oncologia sobre as leis que asseguram a continuidade do processo ensino-aprendizagem no ambiente hospitalar; analisar se e como ocorre a relação entre a escola e as professoras da oncologia no processo de alfabetização das crianças; averiguar as ações do pedagogo no atendimento hospitalar no setor de oncologia. A análise desse estudo, possibilitou constatar que o acesso à pedagogia hospitalar proporciona à criança e ao adolescente, em situação de hospitalização, não só a continuidade do processo de escolarização, mas oferece perspectiva de futuro, contribui para a tão almejada cura, para o prosseguimento de projetos de vida. Ferreira e Pessoa (2023) ressaltaram a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas que visem a contribuir com a continuidade do processo ensino aprendizagem das crianças em tratamento, em especial, aquelas que estão em processo de alfabetização.

Guidugli e Almeida-Verdu (2021) trataram de comportamentos externalizantes como birra e agressividade que são frequentemente concorrentes à aprendizagem acadêmica. Eles afirmaram que a maior frequência de um comportamento em detrimento de outro pode indicar falhas no planejamento das condições de ensino. Verificou-se se três meninos, entre nove e 10 anos, com comportamentos externalizantes aferidos pelo instrumento (Teacher Report Form (TRF))¹³ e não alfabetizados, aprenderiam leitura e escrita quando expostos ao Aprendendo a

¹³ *Teacher Report Form* (TRF) (Achenbach; Rescorla, 2000): investiga a frequência de 113 respostas indicativas de problemas de comportamento como “murmura ou faz barulhos estranhos na sala de aula?”, “não consegue

Ler e Escrever em Pequenos Passos (ALEPP)¹⁴. Programa de ensino com instrução baseada em equivalência e abordagem operacional de comportamentos simbólicos, com quatro unidades, divididas em 17 passos de ensino, precedidos e sucedidos por testes. Não houve intervenção sobre comportamentos externalizantes. Os resultados mostraram mais de 80% de acertos em leitura e escrita. Futuras pesquisas devem verificar a replicabilidade desses resultados com mais participantes e se a aquisição de repertórios acadêmicos afetaria a frequência de comportamentos externalizantes, considerando as habilidades do professor de reforçar repertórios acadêmicos em detrimento dos comportamentos externalizantes.

Silva e Seabra (2022) apresentaram parte de uma investigação sobre o processo de apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas, sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e buscaram descrever os seus dizeres e analisar as produções induzidas durante a pesquisa. Na análise dos dados, constatou-se que não há distinção inicial entre o processo de apropriação da língua portuguesa das crianças surdas em relação àquelas que são ouvintes, conforme relatado na literatura; entretanto, há diferenciação em relação ao momento em que as crianças ouvintes começam a relacionar o som com a grafia, caracterizando o entendimento do mecanismo da escrita.

Varani, Campos e Rossin (2019) abordam como a formação humana pode integrar a educação integral nos contextos de resistência à estrutura escolar, em que tempos e espaços cindidos promovem reprodução de relações desumanizantes. Foi feito o registro narrativo da experiência com alfabetização de uma professora de escola pública para refletir sobre como as dimensões ética e estética podem se materializar na educação integral. Essa materialização indica a potência de recriação do trabalho pedagógico como ato responsável para o reconhecimento das crianças como autoras de seu processo de aprendizagem.

Prioste (2020) teve como objetivo identificar as hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem escolar e analisar alguns aspectos subjacentes às explicações dadas por eles. Concluiu-se que tais explicações se, em um primeiro momento, sugerem preconceitos quanto às famílias e alunos, em uma análise criteriosa, revelam sintomáticas contemporâneas da sociedade de consumo, dissonâncias na relação família escola e desvalorização da educação.

parar sentado, é inquieto ou hiperativo?”, “é desobediente?” ou “mete-se em muitas brigas?” em escolares de 6 a 18 anos, respondidas pelo professor. Os dados são contabilizados em um *software*, o qual apresenta curvas, por meio de escores de 0 a 100, indicando se a criança apresenta problemas considerados clínicos (de 70 a 100), se está em uma área limítrofe (entre 66 e 69) ou não apresenta problemas em nível clínico (de 50 a 65), nas escalas externalizante e internalizante, apresentando ao final também uma análise global das escalas (total).

¹⁴ O *software* Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos (ALEPP) objetiva promover a aprendizagem de repertórios essenciais à leitura e escrita, e foi desenvolvido com base na literatura sobre relações de equivalência (Rosa Filho; de Rose; Souza; Hanna; Fonseca, 1998).

As falas dos professores denunciam um mercado de apostilas e de formações que desqualificam seus saberes. As falas também evidenciam o universo de manipulações midiáticas dos interesses e valores das famílias e dos alunos.

2.5 Apontamentos sobre as análises da revisão sistemática

A educação brasileira tem sido continuamente objeto de críticas contundentes, não apenas pela diversidade de métodos adotados nas salas de aula, mas pela ineficácia com que esses métodos têm sido implementados. No seu artigo, Cerdas (2022) contesta de forma incisiva o método fônico, uma abordagem tradicional que, ao privilegiar a simples decodificação de palavras, negligencia o desenvolvimento da compreensão leitora — um aspecto central na formação de leitores críticos e autônomos. Essa crítica insere-se num contexto mais amplo de insatisfação sistêmica, como demonstrado por Dias e Gontijo (2023), cuja análise do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE) 1980–2000 revela falhas estruturais e negligência política. A má execução desse projeto comprometeu não apenas a formação docente, mas também perpetuou desigualdades educacionais, contribuindo para a estagnação dos índices de aprendizagem no Brasil.

Para além das críticas já mencionadas, Gontijo e Silva (2019) examinam ações pontuais da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo, questionando a eficácia de estratégias voltadas à melhoria dos índices de aprovação nas escolas públicas. Embora bem-intencionadas, tais iniciativas revelam uma lógica tecnocrática e imediatista, muitas vezes mais preocupada com números do que com a qualidade real da aprendizagem. Em paralelo, Morais, Silva e Nascimento (2020) dirigem suas críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denunciando sua rigidez e desconsideração pelas realidades locais. Ao suplicarem por um currículo mais flexível e contextualizado, os autores evidenciam o distanciamento entre as diretrizes nacionais e as necessidades concretas das escolas brasileiras. Essas análises convergem para um diagnóstico inquietante: as políticas educacionais, em suas diversas instâncias, carecem de coerência, sensibilidade cultural e compromisso com a transformação estrutural do ensino. Seja na crítica ao método fônico, ao PPE, à BNCC ou às ações da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, o que se revela é uma urgência por rupturas mais profundas, capazes de romper com modelos ultrapassados e promover uma reflexão que contribua com as mudanças almeçadas nas políticas educacionais.

No entanto, o artigo de Goulart e Corais (2020) vai além da mera valorização do processo de alfabetização ao enfatizar a necessidade urgente de contextualizá-lo. Os autores

denunciam implicitamente a inadequação de práticas pedagógicas descoladas da realidade dos alunos, que ainda predominam em muitas escolas brasileiras. Ao defenderem que o ponto de partida para o ensino da escrita deve ser a própria vivência das crianças, Goulart e Corais propõem uma ruptura com modelos normativos e padronizados que ignoram as desigualdades sociais e culturais. Essa abordagem, mais do que humanizar o processo de aprendizagem, questiona a lógica despersonalizada do sistema educacional, exigindo uma prática docente crítica e sensível às especificidades do aluno. Trata-se, portanto, não apenas de despertar o interesse das crianças, mas de reconhecer sua realidade como legítima e necessária para a construção de um processo educativo mais justo e transformador.

Por outro lado, Leme e Lima (2023) chamam a atenção para um discurso recorrente nas políticas educacionais: a ideia de que a simples presença de um ambiente alfabetizador garante, por si só, o sucesso na aprendizagem. Os autores são enfáticos ao afirmar que, sem a mediação ativa, intencional e qualificada do professor, esse ambiente torna-se apenas um cenário vazio, desprovido de direção pedagógica. Ao destacarem o papel fundamental do educador, denunciam, ainda que de forma implícita, o descaso com a formação docente e a tendência de responsabilizar exclusivamente os recursos materiais pelo fracasso escolar. A alfabetização, segundo essa perspectiva, não pode ser reduzida a uma questão estrutural ou de infraestrutura: ela perpassa por uma atuação consciente de seu papel por parte de todos os educadores da unidade escolar.

Complementando essa discussão, Damasceno et al. (2022) destacam o papel do ambiente como um fator relevante para o processo de alfabetização, mas fazem-no a partir de uma abordagem técnico-intervencionista centrada na aplicação do Programa de Resposta à Intervenção (RTI). Embora a pesquisa, de natureza quantitativa, aponte para a eficácia do programa na promoção de habilidades específicas e na identificação precoce de riscos de transtornos de aprendizagem, sua ênfase na mensuração e nos resultados pode obscurecer aspectos mais profundos e estruturais do processo educativo. A lógica subjacente ao RTI - fortemente orientada por indicadores e intervenções padronizadas - corre o risco de reduzir o aluno a um conjunto de déficits a serem corrigidos, ignorando as dimensões sociais, afetivas e culturais que influenciam a aprendizagem. Assim, embora os estímulos promovidos tenham se mostrado eficazes em termos técnicos, é necessário problematizar se essa eficácia corresponde, de fato, a uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada, ou se perpetua uma visão reducionista e superficiais do fracasso escolar.

Por sua vez, Matias (2018) evidencia, de forma contundente, que fatores extracurriculares - em especial as desigualdades relacionadas ao nível socioeconômico (NSE)

- exercem uma influência decisiva e frequentemente negligenciada no processo de alfabetização. Ao invés de tratar a aprendizagem como um fenômeno isolado da realidade social, o autor denuncia como a precariedade material, o acesso desigual a bens culturais e a limitada participação das famílias no ambiente escolar constituem barreiras estruturais ao pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização, assim, não pode ser analisada apenas a partir da dinâmica escolar, mas deve ser entendida como reflexo de uma lógica excludente mais ampla, que naturaliza a marginalização de crianças oriundas de contextos vulneráveis. Ignorar esse dado é perpetuar a ilusão de que o fracasso escolar é responsabilidade do aluno, quando, na verdade, ele denuncia o fracasso de um sistema político educacional que insiste em tratar as desigualdades como exceções e não como resultado de políticas educacionais e sociais ineficazes.

Complementando essa análise, Scliar-Cabral (2019), em DCT8, traça um diagnóstico alarmante da alfabetização no Brasil, responsabilizando diretamente a estagnação das políticas públicas e a negligência com a formação continuada de professores e autores de materiais didáticos. O autor vai além da mera constatação de falhas: denuncia uma cultura de imobilismo institucional, na qual a resistência à inovação e ao embasamento científico compromete não apenas o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, mas perpetua um modelo educacional desatualizado e ineficaz. A ausência de metodologias baseadas em práticas de ensino, experiências de sala de aula e pedagógicas revela uma limitação nessa área de conhecimento, refletindo uma desconexão entre pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas.

Ao trazerem uma perspectiva prática à discussão, Albuquerque e Ferreira (2020) realizam uma análise comparativa entre duas escolas, evidenciando como os diferentes contextos educacionais influenciam diretamente o processo de alfabetização. No entanto, mais do que revelar contrastes, o estudo expõe desigualdades profundas que deflagram o sistema educacional brasileiro, demonstrando como o nível socioeconômico e a precariedade na formação docente não apenas afetam, mas determinam, em grande medida, o sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa realidade escancara a ausência de políticas públicas efetivas que consigam, de fato, compensar ou minimizar os efeitos das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar. Falar em alfabetização, portanto, é também falar de justiça social e de responsabilidade estatal. Reduzir essa questão a aspectos técnicos ou institucionais é ignorar as raízes estruturais da exclusão educacional, que continuam sendo reproduzidas e normalizadas dentro das salas de aula.

Apesar dos inúmeros entraves discutidos, alguns estudos apontam práticas potencialmente favoráveis à alfabetização, como o de Almeida e Silva (2019), que destaca o

valor das escritas inventadas e da prática diária no contexto da língua portuguesa. No entanto, ainda que enriquecedora, essa proposta evidencia a carência de políticas que garantam sua aplicação sistemática nas escolas públicas. De forma complementar, Resende e Montuani (2020) reforçam essa abordagem ao valorizarem a pesquisa de intervenção, alinhando-se à perspectiva crítica de Spinillo e Lautert (2009), que defendem o envolvimento ativo do pesquisador com a realidade educacional. Essa postura, no entanto, ainda é exceção num cenário em que a pesquisa acadêmica frequentemente permanece distante das salas de aula, limitando seu impacto real. Por outro lado, Amorim et al. (2019) revelam um dado alarmante: as habilidades de escrita evoluem de forma significativamente superior nas escolas privadas, evidenciando as desigualdades estruturais entre os sistemas público e privado de ensino. Essas diferenças não podem ser tratadas como mera consequência de contextos distintos, mas sim como evidência de um fracasso do sistema educacional determinado pelas relações capitalistas, que não garantem de fato as condições equitativas de aprendizagem. A análise conjunta desses estudos, portanto, não só reforça a complexidade do processo de alfabetização, como também denuncia a ausência de políticas adequadas às demandas de aprendizado no contexto escolar brasileiro.

Nesse mesmo contexto, o artigo de Bartolozzo e Rocha (2020) apresenta uma análise que, embora rica em detalhes, carece de uma crítica mais incisiva sobre as interações discursivas geradas em torno do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Ao se concentrar na reinterpretação e no recontar desse clássico da literatura infantil, os autores discutem a importância de contextualizar a narrativa nas práticas pedagógicas. A conexão com as ideias de Freinet e Vygotsky, conforme discutido por Buscariolo, Smolka e Anjos (2022), ressalta a relevância das técnicas pedagógicas e dos instrumentos semióticos, como o diálogo e a colaboração, para engajar os alunos. No entanto, é crucial questionar se essas práticas realmente promovem um aprendizado significativo ou se, na verdade, perpetuam uma visão superficial da literatura. Embora a proposta de enriquecer a experiência literária e fomentar um aprendizado ativo e reflexivo seja válida, é necessário considerar se essa articulação entre teoria e prática realmente desafia as estruturas tradicionais e conservadoras da educação literária ou se limita às dimensões da ludicidade e da estética que não altera a essência do ensino. Portanto, o convite a repensar a educação literária deve ser acompanhado de uma crítica mais profunda sobre os efeitos reais dessas abordagens na formação crítica das crianças.

Enquanto isso, o estudo de Andrade, Machado e França (2019) apresenta uma faceta interessante do desenvolvimento linguístico nas crianças, especialmente na faixa etária de 4 anos, ao destacar a manifestação da iconicidade. No entanto, a ênfase na relação motivacional

entre o tamanho dos objetos e o tamanho das palavras que os nomeiam pode obscurecer questões mais complexas sobre a aquisição da linguagem. Embora a ideia de que as crianças utilizam a percepção sensorial para facilitar a compreensão e a produção da linguagem seja intrigante, é fundamental questionar até que ponto essa abordagem simplifica o processo de desenvolvimento linguístico.

A noção de que as crianças se apropriam do mundo de maneira intuitiva pode levar a uma visão reducionista, ignorando as influências sociais, culturais e contextuais que também desempenham um papel crucial na formação da linguagem. Além disso, o estudo poderia explorar mais criticamente as implicações dessa relação entre iconicidade e desenvolvimento linguístico, questionando se essa percepção sensorial realmente se traduz em uma compreensão mais profunda da linguagem ou se é apenas uma estratégia superficial que pode limitar a exploração de significados mais complexos. Portanto, é necessário um olhar mais atento e crítico sobre como esses achados se inserem em um panorama mais amplo da aquisição da linguagem, evitando a armadilha de uma interpretação excessivamente otimista e simplista.

Por outro lado, as reflexões críticas de Aragão e Morais (2020) sobre a consciência fonêmica desvelam as limitações de uma abordagem reducionista no ensino da leitura e da escrita, que prioriza o treino mecânico da pronúncia de fonemas em detrimento de uma compreensão mais profunda do sistema de escrita.

Ao destacar a necessidade de contextualizar o aprendizado em situações significativas, os autores chamam a atenção para a importância de uma abordagem mais integrada, que promova uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Nesse sentido, tanto as descobertas sobre a iconicidade- que “é um recurso usado por algumas crianças, especialmente as menores, de 4 anos, que tendem a estabelecer uma relação motivacional mais clara entre o tamanho dos objetos e o tamanho da palavra que os nomeia.”(Andrade, Machado e França, 2019) - quanto às reflexões sobre a consciência fonêmica evidenciam a necessidade de uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes privilegiam a memorização e a repetição em detrimento da compreensão e da criatividade. Assim, é fundamental que as práticas pedagógicas priorizem uma aprendizagem mais rica e conectada, que respeite as particularidades do desenvolvimento infantil e promova um ensino mais eficaz e significativo.

No entanto, para que as crianças desenvolvam habilidades sólidas em leitura e escrita, é fundamental que haja um trabalho sistemático e intencional de alfabetização, que priorize o desenvolvimento de habilidades precursoras da linguagem escrita desde as fases iniciais da educação infantil. Estudos como os de Correa, Machado e Hage (2018) e León et al (2019) destacam a importância dessas habilidades no desenvolvimento infantil, mas também revelam

que muitas crianças ainda enfrentam necessidades significativas nesse processo. A aplicação da Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e a Escrita (BACLE) mostrou que crianças com melhores desempenhos em áreas como esquema corporal, orientação espaço-temporal e linguagem têm mais chances de desenvolver habilidades superiores em escrita, o que reforça a necessidade de um ensino mais eficaz e direcionado às necessidades específicas de cada criança.

Essa conexão destaca a urgência de uma abordagem mais integrada no ensino da escrita, que priorize o desenvolvimento de habilidades motoras e linguísticas desde os primeiros anos de vida. A falta de estímulo às habilidades de lateralidade e coordenação motora pode ter consequências negativas no aprendizado da escrita, portanto, os educadores precisam de formação mais qualificada nesse sentido para repensar e transformar suas práticas de ensino, priorizando a alfabetização como um processo contínuo e integrado, que considere as particularidades do desenvolvimento infantil e as necessidades específicas de cada aluno, proporcionando vivências de psicomotricidade e que promovam o desenvolvimento dessas habilidades.

O estudo de León et al (2019) reforça essa necessidade ao fornecer dados normativos preliminares sobre habilidades essenciais para a linguagem escrita em crianças do último nível da Educação Infantil, evidenciando a importância de uma abordagem que valorize tanto as competências motoras quanto as linguísticas nesse estágio formativo. A articulação dessas habilidades é essencial para garantir que as crianças desenvolvam as habilidades necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida desde os primeiros anos de escolarização.

Seguindo essa linha de pensamento, é fundamental destacar a contribuição crítica do estudo de Monteiro e Martins (2020) sobre os testes de leitura, que revelou a necessidade urgente de uma abordagem mais eficaz e sistemática no ensino da leitura. Os resultados do estudo sugerem que a falta de compreensão do princípio alfabético e a não consolidação da aprendizagem da estrutura silábica CV¹⁵ podem ter consequências significativas no desenvolvimento das estratégias de leitura e na formação do léxico ortográfico. Portanto, é imprescindível que seja realizado um trabalho com a análise linguística e a semiótica desde o início da alfabetização, de modo a garantir que as crianças desenvolvam as habilidades necessárias para uma leitura eficaz e significativa. A negligência nesse aspecto pode ter implicações duradouras no desempenho acadêmico e na capacidade de leitura das crianças.

¹⁵ Estrutura silábica CV- estrutura silábica básica que consiste numa consoante (C) seguida de uma vogal (V).

É fundamental destacar que a busca pela alfabetização é um direito inalienável de todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou condições, incluindo aqueles com deficiências ou hospitalizados. Nesse sentido, a pesquisa de Pelosi et al (2018) sobre o uso do software Statistical Package for The Social Sciences (SPSS) é particularmente relevante, pois demonstra a eficácia de uma abordagem sistemática e interdisciplinar na estimulação de habilidades cognitivo-linguísticas em crianças e adolescentes com síndrome de Down. Os resultados mostram que a estimulação sistemática de habilidades fonológicas, realizada por equipe interdisciplinar, pode ser um fator crucial para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita desses alunos. No entanto, é preocupante que ainda haja uma lacuna significativa na oferta de recursos e apoio para esses alunos, e é urgente que os envolvidos repensem e priorizem a inclusão e a acessibilidade na alfabetização, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade.

Silva e Seabra (2022) realizaram uma análise crítica da consciência visual na aprendizagem do sistema alfabético, revelando que a ideia amplamente difundida de que crianças surdas enfrentam desvantagens significativas em relação às crianças ouvintes não é necessariamente verdadeira nos estágios iniciais da alfabetização. No entanto, os resultados do estudo mostram que as crianças ouvintes apresentam uma vantagem significativa quando começam a associar o som à escrita, o que marca uma mudança substancial na compreensão do funcionamento da escrita. Isso sugere que as práticas de ensino atuais podem não estar adequadamente atendendo às necessidades das crianças surdas, e que é necessário repensar as abordagens pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à aprendizagem da língua escrita. Além disso, os resultados destacam a importância de uma abordagem mais inclusiva e adaptada às necessidades específicas das crianças surdas, de modo a minimizar as disparidades que surgem ao longo do processo de alfabetização.

Ferreira e Pessoa (2023) destacam a importância crítica de garantir o direito à alfabetização para todas as crianças, incluindo aquelas com câncer, que enfrentam desafios significativos em sua jornada educacional. A interrupção da alfabetização pode ter consequências devastadoras para o desenvolvimento integral dessas crianças, afetando não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas dimensões emocionais, afetivas, comportamentais e sociais. Portanto, é fundamental que os sistemas de ensino e os profissionais de saúde trabalhem juntos para garantir a continuidade da alfabetização dessas crianças, mesmo em contextos de tratamento médico, de modo a minimizar os impactos negativos na sua trajetória educacional e promover sua inclusão social. A falta de atenção a essa questão pode resultar em perdas irreparáveis para o desenvolvimento dessas crianças, tornando-se imperativo

que sejam implementadas políticas e práticas que garantam o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições de saúde.

É fundamental reconhecer que a alfabetização pode ser desafiada por dificuldades físicas ou comportamentais subjacentes, como evidenciado pelo estudo de Sartori, Delecrode e Cardoso (2019) sobre o processamento auditivo central. A utilização de testes comportamentais, como a Localização Sonora e o Teste Dicótico de Dígitos, é crucial para diagnosticar e entender as dificuldades auditivas que podem ter um impacto significativo na aprendizagem e na comunicação. No entanto, é preocupante que muitas vezes essas dificuldades sejam subdiagnosticadas ou mal compreendidas, o que pode levar a atrasos no desenvolvimento cognitivo e linguístico de indivíduos com necessidades especiais. A aplicação de testes como o Randon Gap Detection Test é essencial para identificar nuances no processamento auditivo que podem interferir na aquisição de habilidades linguísticas. Portanto, é imperativo que os profissionais de educação e saúde adotem abordagens integrativas e fundamentadas em evidências para apoiar o desenvolvimento cognitivo e linguístico desses indivíduos, garantindo que recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial.

O estudo de Piccoli e Zen (2020) oferece uma contribuição valiosa, mas também crítica, ao revelar que crianças de classes populares têm acesso a diferentes tipos de materiais de leitura e os reconhecem em seus diversos formatos, desafiando a ideia de que essas crianças têm limitações em termos de exposição à leitura. Além disso, a pesquisa destaca que essas crianças se colocam como protagonistas nas práticas de leitura, o que é um aspecto fundamental para sua alfabetização. No entanto, é preocupante que essas experiências de leitura sejam frequentemente ignoradas ou subvalorizadas no contexto escolar, onde a alfabetização é muitas vezes reduzida a uma abordagem padronizada e descontextualizada. A pesquisa de Piccoli e Zen (2020) ressalta a importância de considerar as experiências de leitura das crianças fora do contexto escolar e de valorizar a diversidade de materiais e práticas de leitura que elas trazem para a escola. Isso exige uma mudança significativa na forma como a alfabetização é abordada nas escolas, priorizando a inclusão e a valorização das experiências e saberes das crianças.

A pesquisa de Guidugli e Almeida-Verdu (2021) destaca a importância crítica de abordar os comportamentos externalizantes na prática pedagógica, especialmente quando se trata de crianças que não estão sendo alfabetizadas. O estudo mostra que três meninos com idades entre nove e dez anos, que apresentavam comportamentos externalizantes, foram capazes de aprender a ler e escrever após intervenção com o Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos (ALEPP). Isso sugere que a alfabetização pode ser um fator-chave para reduzir os comportamentos externalizantes e melhorar a adaptação social e emocional dessas

crianças. No entanto, é preocupante que muitas vezes os comportamentos externalizantes sejam vistos como um obstáculo intransponível para a alfabetização, em vez de serem abordados como um desafio que pode ser superado com a intervenção certa. A pesquisa de Guidugli e Almeida-Verdu (2021) ressalta a necessidade de uma abordagem mais integrada à alfabetização, que considere as necessidades emocionais e comportamentais das crianças, além de suas necessidades cognitivas.

A reflexão de Varani, Campos e Rossin (2019) sobre a formação humana no contexto escolar é fundamental para questionar as estruturas rígidas e desumanizadoras que permeiam a educação. Os autores destacam a necessidade de romper com as lógicas de tempo e espaço que limitam o conhecimento e de reconhecer as relações e interações como espaços de sociabilidade humana essenciais para o desenvolvimento da nossa humanidade. É alarmante que muitas vezes a escola seja vista como um espaço de mera transmissão de conhecimento, em vez de um local de formação integral do ser humano. A resistência às estruturas desumanizadoras e a valorização das especificidades formativas de cada período e dos diversos sujeitos, coletivos sociais e culturais são fundamentais para criar uma escola que seja verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa de Prioste (2020) revela uma realidade preocupante sobre as opiniões dos educadores em relação ao fracasso escolar. A maioria dos professores, cerca de 88%, atribui as dificuldades de aprendizagem à falta de apoio e estímulo das famílias, o que pode ser visto como uma transferência de responsabilidade para as famílias e uma desconsideração das próprias práticas pedagógicas. Além disso, 69% dos professores apontam aspectos relacionados aos próprios alunos, como a falta de interesse e problemas emocionais e comportamentais, o que pode ser uma visão reducionista e estigmatizante dos estudantes. É fundamental questionar essas opiniões e considerar as estruturas e práticas educacionais que podem estar contribuindo para o fracasso escolar. É necessário que proporcionem um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, que valorize a diversidade e as necessidades dos estudantes.

Diante das análises feitas até aqui, é essencial reconhecer a importância crucial da alfabetização como um direito fundamental que pode libertar, capacitar e empoderar indivíduos de todas as idades e condições. A falta de acesso à alfabetização de qualidade pode perpetuar ciclos de exclusão e desigualdade, afetando não apenas o desenvolvimento individual, mas toda a sociedade. É alarmante que ainda existem barreiras significativas para a alfabetização de crianças e jovens com necessidades especiais, como aquelas com câncer, comportamentos externalizantes, deficiência visual ou síndrome de Down.

No entanto, os resultados desta revisão mostram que a alfabetização pode ter um impacto transformador na vida dessas pessoas, melhorando suas relações no cotidiano e abrindo

portas para novas oportunidades. Para tanto, exige uma transformação profunda da prática pedagógica e uma reflexão crítica sobre as estruturas e sistemas que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

Diante das análises realizadas, torna-se imprescindível compreender a alfabetização tanto como um direito universal, quanto como prática social e política que, segundo Freire (1996), deve ser problematizadora e libertadora, permitindo que o sujeito se perceba como agente ativo na transformação da sua realidade. A redução da alfabetização a um processo meramente técnico, centrado na decodificação, ignora as múltiplas dimensões que a constituem, como defendem Soares (2011), ao enfatizar o letramento, e Street (2007), ao propor a abordagem ideológica da leitura e da escrita. A persistência de barreiras de acesso, sobretudo no caso de crianças e jovens com necessidades específicas, revela um cenário de exclusão estrutural que não se limita à falta de recursos, mas envolve práticas pedagógicas que reforçam desigualdades e marginalizações. Reconhecer o impacto transformador da alfabetização nesse contexto implica, portanto, repensar criticamente a escola e seus currículos, promovendo práticas inclusivas que dialoguem com a diversidade dos sujeitos. Isso requer, como defende Freire, uma pedagogia que supere a transmissão, assumindo o compromisso ético de criar condições para que a leitura do mundo anteceda e dê sentido à leitura da palavra.

A seguir, iniciaremos a análise epistemológica das produções dos Programas de pós-graduação das Universidades Estaduais da Bahia, seguindo a Matriz Paradigmática, conforme foi detalhado na I seção desta dissertação.

3 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EM ENSINO DAS UEBA

O objetivo dessa seção é sistematizar os aspectos epistemológicos materializados nas dissertações que tratam da temática no Ensino Fundamental. As produções a serem analisadas foram selecionadas com base nos seguintes critérios de inclusão:

- a) foram produções dos programas de pós-graduação (mestrado) em ensino e educação;
- b) foram trabalhos elaborados e publicados e disponibilizados integralmente nos bancos de dados das Universidades Estaduais da Bahia.
- c) os trabalhos trataram especificamente de alfabetização e letramento ou leitura e escrita em língua portuguesa.
- d) todos os trabalhos focaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças de 6 a 10 anos de idade).

Podemos observar que, de acordo os critérios de inclusão, todas as produções são dos programas de educação e ensino das Universidades Estaduais da Bahia. Percebe-se, ainda, que as universidades/programas que produziram investigações voltadas para o tema alfabetização e letramento foram: PPGELS/UNEB, 2009, 1 produção; PPGEDUC/UNEB, 2010, 1 produção; PPGE/UEFS, 2010, 1 produção; PPGESA/UNEB, 2012, 5 produções; PPGED/MPED/UNEB, 2013, 2 produções; PPGED/UESB, 2012, 13 produções; PPGE/UESC, 2012, 7 produções; PPGEN/UESB, 2016, 4 produções; totalizando, assim, 34 produções do conhecimento (dissertações). Todavia, não foi encontrada nenhuma tese que tratasse do tema alfabetização e letramento.

O Quadro 5, apresentado no tópico a seguir, trata do mapeamento das produções encontradas e que se adequavam aos critérios de inclusão. Escolhemos, portanto, partirmos dos

objetivos e resultados, a fim de nos inteirarmos sobre o seu grau de alcance. Analisaremos, primeiramente, as produções do conhecimento da UESB e do PPGEN, por ser o programa em que a atual pesquisa se estabelece.

3.1 Objetivos e resultados: qual o grau de alcance?

O objetivo secundário deste tópico é identificar os objetivos e os resultados nas produções de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação e ensino (mestrado) nas Universidades Estaduais da Bahia com o tema alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, a fim de compreendermos o grau de alcance dos objetivos.

Uma questão poderá surgir: porque elegeram os objetivos e resultados e não as perguntas e respostas, como é sugerido na Matriz paradigmática de Gamboa (2015). A resposta é simples, os objetivos de uma pesquisa estão diretamente relacionados às questões que foram formuladas, o objetivo geral ressalta em que ponto o estudo pretendeu chegar ou alcançar; já os objetivos específicos foram as etapas cumpridas para que fosse possível atender ao objetivo geral. Sendo assim, após todo o processo, temos então os resultados, os quais estão sintetizados nas considerações finais de cada produção, que não deixa de ser uma ou mais respostas para a pergunta feita inicialmente. Sigamos, então, para o mapeamento e análise das produções.

A seguir, o Quadro 5 com os objetivos e resultados das dissertações do PPGEN/UESB.

Quadro 5 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis nos Bancos de dissertações do PPGEN/UESB

Produções do programa de pós-graduação em Ensino /UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
D1- Xavier, Márcia Lima. 2021. É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié- Ba. UESB/ PPGEN	Identificar e analisar as práticas de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares (Xavier, 2021, p. 23).	Este estudo revelou que a professora alfabetizadora procura mobilizar a faceta linguística da alfabetização, articulada com as facetas interativa e sociocultural, mas ainda não concebeu o sentido real da palavra letramento em sua prática, isso não tira dela o título de professora alfabetizadora bem-sucedida, pois, por meio dos diferentes métodos que adota, mobiliza a afetividade no intuito de alfabetizar e letrar (Xavier, 2021).
D2- Mendes, Márcia de Cássia Santos, 2021.	Interpretar os fios discursivos que	Evidenciou-se que o movimento dialógico de formação continuada entre

Produções do programa de pós-graduação em Ensino /UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
Fios discursivos sobre o processo da leitura e da escrita: ressignificações da prática pedagógica após a experiência do pacto - PNAIC e no Ensino Remoto Emergencial. UESB/ PPGEN	representarem ressignificações das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras sobre o processo da leitura e da escrita após a experiência do Pacto-PNAIC e no ensino remoto emergencial (ERE) (Mendes, 2021, p. 24).	pesquisadora e professoras colaboradoras, ocorrida tanto presencialmente, quanto virtualmente, favoreceu o movimento reflexivo, a autoformação, a emancipação e o desenvolvimento profissional, possibilitando-lhes ressignificar as ações didáticas em relação ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Mendes, 2021).
D3- Novaes, Geane Patrícia. 2022. O perfil e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva. UESB/PPGEN	Investigar o perfil e a percepção dos professores sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI) na educação inclusiva no estado da Bahia (Novaes, 2022, p. 30).	Os achados explicam variáveis que podem dificultar a execução da educação inclusiva. O impacto para as melhorias no contexto educacional enfatiza a aplicabilidade do estudo para a elaboração de procedimentos de intervenção fundamentados nas lacunas identificadas diante da percepção dos professores que atuam nos ciclos iniciais da educação básica, de modo que estabelecem relação com o foco do programa de mestrado em ensino da educação básica (Novaes, 2022, p. 10).
D4- Azevedo, Isa Maria de Novais. 2023. Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista – Ba. UESB/ PPGEN	Analisar de que forma os eventos de letramento estão presentes na prática pedagógica de uma professora do 4º ano de uma escola quilombola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (Azevedo, 2023, p. 21).	Apontam para a necessidade de articulação entre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola e os eventos de letramentos relacionados à realidade social na qual os alunos estão inseridos (Azevedo, 2023).

Fonte: elaborada pela autora (março/2024).

Como é possível perceber, todas as produções do PPGEN/UESB estão voltadas para a identificação, a interpretação e a análise de alguma prática pedagógica do professor. Percebe-se, então, a preocupação do programa em identificar boas práticas e torná-las conhecidas para demais professores/escolas.

A análise dos resultados da pesquisa de Xavier (2021) mostra que, de modo geral, eles atendem aos objetivos propostos. O estudo buscou identificar e analisar as práticas de ensino que resultaram em uma professora alfabetizadora bem-sucedida, diferenciando-a de seus colegas. Nesse sentido, os resultados evidenciam que ela adota métodos que mobilizam não

apenas a faceta linguística da alfabetização, mas também as dimensões interativas e socioculturais.

Mesmo que a professora ainda não tenha incorporado plenamente o conceito de letramento em sua prática, essa lacuna não compromete sua eficácia como educadora. Pelo contrário, a sua habilidade em integrar diferentes abordagens e, sobretudo, em mobilizar a afetividade dos alunos mostra que ela desenvolveu um trabalho singular e eficaz. Assim, os resultados do estudo cumprem o objetivo de demonstrar as estratégias que a distinguem, ao mesmo tempo em que apontam para uma área de possível aprimoramento, a compreensão mais aprofundada do letramento. Portanto, os resultados respondem aos objetivos propostos, revelando tanto as práticas inovadoras que caracterizam a sua atuação, quanto os desafios que podem ser explorados em futuras pesquisas para enriquecer ainda mais a prática pedagógica.

Os objetivos da pesquisa de Mendes (2021) buscaram interpretar os fios discursivos que revelaram como as práticas pedagógicas das professoras colaboradoras foram ressignificadas, especialmente no contexto da experiência do Pacto-PNAIC e do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em outras palavras, o foco foi compreender como essas experiências influenciaram e transformaram as abordagens didáticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

Os resultados indicam que o movimento dialógico de formação continuada, realizado tanto presencialmente quanto virtualmente, foi determinante para que os professores desenvolvessem uma postura reflexiva e engajada. Esse processo de formação permitiu que elas se autoformassem, desenvolvessem maior autonomia e emancipação profissional. Como consequência, foi possível ressignificar suas práticas pedagógicas, adaptando e renovando as ações didáticas para atender de maneira mais eficaz os desafios do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, os resultados do estudo responderam aos objetivos propostos, evidenciando que a interação contínua e a troca de saberes entre pesquisadores e professoras colaboradoras foram fundamentais para a transformação das práticas de ensino da leitura.

Com base nos resultados da pesquisa de Novaes (2022), o objetivo de investigar o perfil e a percepção dos professores sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva no estado da Bahia foi alcançado. Os achados do estudo revelaram variáveis que podem dificultar a execução da educação inclusiva, o que indica uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas nesse contexto. Além disso, a ênfase na aplicabilidade do estudo para a elaboração de procedimentos de intervenção sugere que as informações obtidas podem ser utilizadas para promover melhorias significativas no ambiente educacional. Portanto, o estudo não apenas cumpriu seu objetivo inicial, como também oferece uma base

sólida para futuras intervenções e práticas pedagógicas, alinhando-se ao foco do programa de mestrado em ensino da educação básica.

Azevedo (2023), em sua investigação, propôs o objetivo de investigar como os eventos de letramento se manifestam na prática pedagógica de uma professora do 4º ano em uma escola quilombola e como eles estão diretamente conectados aos resultados obtidos, que destacam a necessidade de articular as práticas de leitura e escrita com a realidade social dos alunos.

Os resultados indicam que, para o letramento ser efetivo e relevante, é fundamental que as atividades pedagógicas considerem o contexto cultural e social dos estudantes. Isso sugere que a professora, ao integrar os eventos de letramento à prática pedagógica, pode promover um ensino mais significativo e contextualizado, que não apenas ensina habilidades de leitura e escrita, mas também valoriza a identidade e a cultura dos alunos. Assim, o estudo tanto cumpre seu objetivo de análise, quanto oferece *insights* valiosos para a melhoria das práticas educacionais em contextos semelhantes.

A seguir, é apresentado o Quadro 6, com os objetivos e resultados das dissertações do PPGED/UESB.

Quadro 6 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGED/UESB

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
D5 - Lima, Adenaide Amorim. 2018. Práticas alfabetizadoras da roda de alfabetização como atos responsáveis/responsivos: sentidos atribuídos pelas professoras. UESB PPGED	Compreender quais sentidos são atribuídos às práticas alfabetizadoras da Roda de Alfabetização pelas professoras (Lima, 2018, p. 49).	Ressaltaram que os sentidos revelaram a complexidade ideológica que dialogavam neste contexto, bem como as suas diferentes e contraditórias verdades provadas, que circulavam no cotidiano escolar (Lima, 2018).
D6- Brito, Regivane dos Santos. 2018. Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara - Ba. UESB/PPGED	Analisar a formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara - BA (Brito, 2018, p. 22).	Concluiu-se que a formação continuada realizada no município de Jaguaquara, em 2016, foi percebida pelos interlocutores como algo positivo, pois contribuiu para que eles pudessem refletir sobre a sua própria prática e possibilitou a interação entre os pares; no entanto, atualmente, os sujeitos percebem que o Programa praticamente não existe, pois o eixo principal que é a formação continuada se transformou em um arremedo de formação que não corresponde ao que estava

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
		estabelecido na proposta inicial. Isso significa que existe um falso discurso de continuidade dessa política (Brito, 2018, p. 153).
D7- Ferreira, Milena Alves. 2018. As materialidades discursivas da sociedade letrada: efeitos de sentidos sobre letramento e seus determinantes políticos. UESB/PPGED	Investigar, por meio da análise de indícios (Ginzburg, 1997) e da adoção de conceituação epistemológica admitida pela perspectiva sócio-histórica e discursiva de letramento, os efeitos de sentidos que são norteadores das atividades linguageiras, materializadas nos instrumentos de normatizações políticas constituídos em atenção do letramento (Ferreira, 2018).	Quanto aos resultados encontrados nesta pesquisa, julgamos ter alcançado a intenção que propomos em saber quais são os efeitos de sentidos que vêm sendo atribuídos ao termo letramento em um <i>corpus</i> formado por recortes extraídos dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Ferreira, 2018, p. 110).
D8- Fontes, Virgínia Luz. 2018. O Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs): paráfrase, polissemia e sentidos de alfabetização e letramento. UESB/PPGED	Analisar os níveis de tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PME), lançando uma escuta sobre alfabetização e letramento por meio dos enunciados presentes na meta cinco e nas suas estratégias (Fontes, 2018, p. 14-15).	Foi possível verificar no texto do documento lei dos planos em sua discursividade, em função das formações discursivas que os constituem e as funções ideológicas que os determinam (Fontes, 2018)
D9- Santos, Paulo. 2018. A Formação de Professores Alfabetizadores e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. UESB/PPGED	Analisar a implementação da formação de Professores Alfabetizadores no PNAIC, considerando nessa análise a concepção de formação e como ela tem acontecido, seus limites e possibilidades (Santos, 2018, p. 7).	Concluiu que houve avanço na instituição do PNAIC, à medida que os pressupostos metodológicos (práticos) e epistemológicos estiveram em pauta nos encontros de formação. A sobrecarga de trabalho, as salas lotadas e o desrespeito à legislação que instituiu a hora-atividade, foram fatores desmotivadores apontados pelos sujeitos para o efetivo desenvolvimento da formação continuada no PNAIC (Santos, 2018).

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
D10- Borges, Marlene Silva. 2019. Prática Pedagógica das Professoras do 3º Ano do Ensino Fundamental: Perspectivas de letramento no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).UESB PPGED	Analisar quais modificações ocorreram nas práticas pedagógicas no cotidiano das professoras alfabetizadoras, após formação do PNAIC nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em duas escolas no Município de Itapetinga (Borges, 2019, p. 23).	Evidenciaram que, no ponto de vista das professoras, o PNAIC contribuiu para ressignificar as práticas pedagógicas. Porém, no período de observações na sala de sala foi possível encontrar práticas identificadas como práticas tradicionais: esvaziadas de sentido e impedindo a possibilidade de aprendizagens significativas, ausência de recurso lúdico relacionado com o conteúdo e ausência de atividades que estimulam o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Essa confrontação, nos permitiu uma análise reflexiva sobre a formação continuada e sobre o papel do professor como mediador neste processo e do aluno como indivíduo reflexivo e ativo em sua aprendizagem. Ademais conseguimos observar e analisar a influência do PNAIC na prática cotidiana e os possíveis avanços conceituais sobre a alfabetização e o letramento, na prática pedagógica (Borges, 2019).
D11 - Brandão, Laís Aguiar. 2020. Oralidade, letramento e autoria em narrativas de contos de fadas contados por escolares. UESB/ PPGED	Mostrar a influência da oralidade no processo de letramento entre crianças em processo de alfabetização de uma escola municipal do povoado do Pradoso em Vitória da Conquista-BA (Brandão, 2020).	Enfatizou e defendeu que a escola considere trabalhar o desenvolvimento da autoria em sala de aula, mesmo em séries iniciais anterior ao processo de alfabetização, por meio da estimulação da leitura polissêmica, da interpretação, da oralidade e do diálogo em busca dos possíveis sentidos que se pode haver em uma história de contos de fadas (Brandão, 2020, p. 75).
D12- Lima, Vitória Sena Santos. 2020. Letramento em discurso: repetições e deslocamento de sentidos. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.UESB/PPGED	Analisar quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga-BA, na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar (Lima, 2020, p. 14).	Os resultados demonstram que mesmo sendo um termo muito debatido no meio acadêmico, a concepção do termo letramento não é clara entre as professoras alfabetizadoras (Lima, 2020).
D13- Queiroz, Maria da Conceição Almeida. 2020. Uma Leitura Discursiva de Sentidos de Letramento em Manuais de Professores. UESB/PPGED	Compreender o sentido de letramento nos manuais de professores, tendo em vista a necessidade de desenvolver um estudo abrangendo a temática	Suas abordagens nos manuais mostram-se caras à prática docente, pois estes efeitos de sentido recortam, no imaginário, direções do sentido a que o interlocutor sujeito-professor se filia, ignorando múltiplas realidades do cotidiano de sala de aula (Queiroz, 2020).

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
	letramento (Queiroz, 2020, p. 13).	
D14- Rodrigues, Priscila da Silva. 2021. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização. UESB/PPGED	Analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (Rodrigues, 2021, p. 15).	Ficou evidente que a representação social dos sujeitos sobre alfabetização é comum a todos os participantes, porém, no que se refere ao letramento, ainda existe divergência sobre este conceito (Rodrigues, 2021).
D15- Anunciação, Adailton Pereira. 2023. Leitura e Letramento: uma análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB. UESB/PPGED	Analisar o discurso sobre leitura e letramento presente na Matriz Curricular do SAEB e no Referencial Curricular do município de Itororó (BA), bem como as possíveis tensões discursivas entre tais documentos (Anunciação, 2023, p. 20).	O concluir, afirmamos que, embora a leitura apareça em ambos os documentos como uma importante habilidade de participação social, no Referencial a habilidade é tratada de modo superficial. Não há um posicionamento do referencial sobre as concepções de leitura que devem ser consideradas como fundamentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) (Anunciação, 2023, p. 138).
D16- Silva, Cléria Santos Oliveira. 2022. Letramento e autoria: o processo de resignificação de Romeu e Julieta em textos produzidos por escolares. UESB/PPGED	Investigar os efeitos de sentido e os indícios de autoria, manifestados nas narrativas produzidas por alunos da educação básica do município de Anagé-Bahia, por intermédio da resignificação da obra Romeu e Julieta (1593), de William Shakespeare (Silva, 2022).	O resultado desta análise mostrou-nos a subjetividade esboçada nas marcas de autoria presentes nos textos dos alunos, tanto pela utilização dos recursos expressivos da linguagem quanto pelo modo singular de cada produtor, ao fazer uso da língua, transformando-a em discurso, levando nos a constatar que quando permitido o debate e a discussão no espaço escolar, é possível que aconteça a polissemia do sentido, com isso, diferentes discursos serem gerados, mesmo que abafados, muitas vezes, pela ideologia do sistema, pelo discurso pedagógico ou do modelo do livro didático como referência (Silva, 2022).
D17- Souza, Roseli Silva. 2023.	Analisar as representações sociais de	Foi possível constatar uma polissemia de sentidos no que diz respeito ao termo letramento, o que impacta diretamente na

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivo Geral	Resultados
Práticas de alfabetização e letramento: representações sociais de professores de escolas públicas do município de Barra do Choça. UESB/PPGED	professores do município de Barra do Choça sobre as práticas de alfabetização e letramento (Souza, 2023, p. 4).	prática destas professoras em sala de aula, haja vista que a didática está associada ao conhecimento de cada professor (Souza, 2023).

Fonte: elaborada pela autora (março/2024).

As produções do PPGED variam entre os sentidos da alfabetização e do letramento, da Política Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dos contos de fada (produção de texto e oralidade), dos dizeres das professoras sobre letramento, do sentido de letramento nos manuais do professor, das representações sociais de letramento e alfabetização, alfabetização e letramento na matriz curricular do SAEB.

O objetivo de compreender quais sentidos são atribuídos às práticas alfabetizadoras da Roda de Alfabetização pelas professoras, conforme Lima (2018), foi alcançado ao se identificar a complexidade ideológica presente nesse contexto. Os resultados indicam que as professoras percebem e atribuem significados variados e, muitas vezes, contraditórios às práticas de alfabetização, refletindo as diversas realidades e verdades que coexistem no cotidiano escolar.

Esses sentidos revelam não apenas as práticas pedagógicas em si, como as influências sociais, culturais e ideológicas que moldam a forma como a alfabetização é entendida e aplicada. Assim, o estudo tanto cumpre seu objetivo de análise, quanto destaca a importância de considerar essas complexidades ao se discutir e desenvolver práticas educacionais, promovendo uma reflexão crítica sobre o processo de alfabetização e suas implicações no ambiente escolar.

O objetivo de analisar a formação continuada no âmbito do PNAIC em Jaguaquara, apresentado por Brito (2018), foi parcialmente alcançado. Em 2016, a formação foi considerada positiva pelos participantes, pois promoveu reflexão sobre suas práticas e interação entre eles. No entanto, em 2018, há uma percepção de que o programa não estava mais em vigor, com a formação continuada se tornando algo que não atende às expectativas e diretrizes iniciais. Isso indica que, embora tenha havido um impacto positivo no passado, a continuidade e a efetividade do programa estão comprometidas, resultando em um "falso discurso" sobre sua permanência.

A pesquisa de Ferreira (2018) buscou investigar os efeitos de sentidos atribuídos ao termo letramento por meio da análise de indícios, conforme a abordagem de Ginzburg (1997), e utilizando uma perspectiva sócio-histórica e discursiva. O foco está nas atividades linguageiras que se manifestam nas normatizações políticas relacionadas ao letramento, especificamente nos programas Pró-Letramento e PNAIC. Os resultados indicam que a pesquisa conseguiu identificar e compreender as diferentes interpretações e significados que o termo letramento assume dentro desse contexto, contribuindo para um entendimento mais profundo das políticas educacionais e suas implicações.

O resultado da análise de Fontes (2018) revelou que é possível compreender a discursividade dos textos legais dos planos PNE e PME, considerando as formações discursivas que os compõem e as funções ideológicas que os influenciam. Isso sugere uma reflexão profunda sobre como as políticas educacionais são formuladas e interpretadas.

O objetivo de analisar a implementação da formação de professores alfabetizadores no PNAIC, na pesquisa de Santos (2018), foi parcialmente alcançado. A conclusão indica que houve avanços significativos na instituição do PNAIC, especialmente em relação aos pressupostos metodológicos e epistemológicos discutidos durante os encontros de formação. No entanto, também foram identificados limites, como a sobrecarga de trabalho, salas lotadas e o desrespeito à legislação sobre a hora-atividade, que atuaram como fatores desmotivadores para o desenvolvimento efetivo da formação continuada. Portanto, apesar de ter havido progresso, os desafios mencionados indicam que a implementação ainda enfrenta obstáculos que precisam ser superados para que o objetivo seja plenamente atingido.

Na pesquisa de Borges (2019), os objetivos foram alcançados, pois a análise evidenciou que, do ponto de vista das professoras, o PNAIC contribuiu para ressignificar as práticas pedagógicas. No entanto, também foram identificadas práticas tradicionais que limitavam a aprendizagem significativa, como a ausência de recursos lúdicos e atividades que estimulassem o pensamento crítico. Essa confrontação permitiu uma reflexão sobre a formação continuada e o papel do professor como mediador, além de destacar a importância do aluno como um indivíduo ativo em sua aprendizagem. Assim, a pesquisa possibilitou uma análise da influência do PNAIC na prática cotidiana e os avanços conceituais sobre alfabetização e letramento.

Na pesquisa de Brandão (2020), os resultados sugerem que a estimulação da leitura polissêmica, da interpretação, da oralidade e do diálogo são fundamentais para enriquecer a experiência de letramento das crianças. Ao explorar histórias, como contos de fadas, as crianças podem desenvolver habilidades de interpretação e expressão, permitindo que construam significados e se tornem autoras de suas próprias narrativas. Essa abordagem além de valorizar

a oralidade como um componente essencial do letramento, também promove um ambiente de aprendizagem mais interativo e significativo, em que as crianças são incentivadas a dialogar e a compartilhar suas ideias. O estudo cumpre seu objetivo de evidenciar a influência da oralidade no letramento, assim como propõe práticas pedagógicas que podem enriquecer o processo de alfabetização, tornando-o mais inclusivo e conectado à realidade das crianças.

Lima (2020) alcançou o objetivo de analisar os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras sobre o tema letramento no espaço escolar, pois, os resultados indicam que, apesar de o termo letramento ser amplamente discutido no meio acadêmico, as professoras ainda apresentam uma concepção pouco clara sobre o assunto. Isso sugere que a pesquisa conseguiu identificar e refletir sobre a compreensão do tema por parte das educadoras.

O objetivo de compreender o sentido de letramento nos manuais de professores, conforme Queiroz (2020), foi alcançado ao se analisar como as abordagens presentes nesses materiais influenciam a prática docente. Os resultados indicam que os manuais, ao delinearem um sentido específico de letramento, moldam a forma como os professores percebem e aplicam essa temática em sala de aula. Entretanto, essa construção de sentido pode ser limitada, visto que, muitas vezes ignora as diversas realidades e contextos que os professores enfrentam no cotidiano escolar. As direções de sentido apresentadas nos manuais podem não refletir a complexidade das experiências dos alunos e das dinâmicas de sala de aula, o que pode resultar, na maioria das vezes, em uma prática pedagógica que não atende plenamente às necessidades dos estudantes.

O objetivo de analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, foi alcançado de forma significativa. Rodrigues (2021) destaca que, enquanto a representação social sobre alfabetização é amplamente compartilhada entre os participantes, o conceito de letramento revela divergências notáveis. Os resultados indicam que todos os grupos envolvidos têm uma compreensão comum sobre o que significa alfabetizar, possivelmente devido à sua definição mais tradicional e direta, que se concentra na decodificação e na escrita de palavras. No entanto, quando se trata de letramento, que abrange uma compreensão mais ampla e crítica da leitura e da escrita em contextos sociais, as opiniões variam. Essa divergência pode refletir diferentes experiências, formações e contextos sociais dos participantes, o que sugere a necessidade de um diálogo mais profundo sobre o que significa letramento e como ele pode ser promovido de maneira eficaz nas práticas educativas. Assim, o estudo cumpre seu objetivo de análise, assim como aponta para a importância de promover uma compreensão mais integrada

e compartilhada do letramento entre todos os envolvidos no processo educativo, visando a uma abordagem mais coesa e eficaz na formação das crianças.

Na pesquisa de Anunciação (2023), o objetivo de analisar o discurso sobre leitura e letramento presente na Matriz Curricular do SAEB e no Referencial Curricular do município de Itororó (BA) foi alcançado. A conclusão de que o discurso predominante na Matriz é de efeito dominante, sem espaços para a ludicidade e para outros discursos que tentam intervir, indica que a análise foi capaz de identificar as tensões discursivas entre os documentos, conforme proposto. Portanto, o resultado reflete o cumprimento do objetivo estabelecido.

Os resultados da pesquisa de Silva (2022) indicam que, quando o ambiente escolar permite o debate e a discussão, os alunos conseguem gerar uma polissemia de sentidos, resultando em diferentes discursos que emergem das suas interpretações e experiências pessoais. Essa dinâmica é fundamental para o desenvolvimento da autoria, pois possibilita que os alunos se sintam valorizados e ouvidos em suas produções.

A análise das representações sociais dos professores de Barra do Choça, proposta por Souza (2023) sobre alfabetização e letramento, revela uma diversidade de interpretações sobre o termo letramento. Essa polissemia de sentidos influencia diretamente as práticas pedagógicas dessas professoras em sala de aula. Isso acontece porque a didática utilizada por cada professor está intimamente ligada ao seu conhecimento e compreensão do que significa letramento. Portanto, as diferentes concepções que os educadores têm sobre o tema podem levar a abordagens variadas na forma como ensinam, refletindo na eficácia das práticas de alfabetização e letramento. Essa constatação sugere que a pesquisa conseguiu identificar como as diferentes interpretações do conceito de letramento influenciam a didática e a abordagem dos professores, cumprindo assim o objetivo proposto.

Podemos perceber que os objetivos das produções analisadas foram alcançados totalmente ou parcialmente, porém, todos contribuíram para a construção e ampliação de novos conhecimentos na área de educação, a ressignificação de práticas educativas e a qualificação de políticas educacionais, que é objetivo do Programa de pós-graduação em Educação (PPGED).

A seguir, será apresentado o Quadro 7 com os objetivos e resultados das dissertações do PPGE/UESC.

Quadro 7 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGE/UESC

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESC		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
D18- Báfica, Ana Paula Souza. 2015. Como ensinamos/ aprendemos a ler? as propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. UESC/PPGE	Analisar as propostas do Programa Pacto Todos Pela Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando as relações entre os processos formativos dos professores do 1º ano, no município de Canavieiras, Bahia, e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura (Báfica, 2015, p. 17).	Interligando o planejado (formação) realizado (sala de aula), percebemos que ora as professoras eram leitoras, ora modelos de leitoras, ora mediadoras de leitura, ações que movimentavam do ideal ao real com a finalidade de desenvolver a competência leitora (Báfica, 2015).
D19- Barros, Jamile de Andrade, 2015. A experiência formativa com leitura de professoras -alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. UESC/PPGE	Compreender como se configuram as experiências formativas do professor-alfabetizador participante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e como estas influenciam em seu trabalho com a leitura em classes de 1º ano do Ensino Fundamental (Barros, 2015, p. 20).	As professoras acreditam ter uma relação pessoal com a leitura, mas reproduzem, no trabalho pedagógico, uma relação ingênua. A formação ainda não rompeu com a ideia de que a leitura se aprende apenas com e pelo prazer, sem enfatizar a necessidade de um trabalho com as estratégias e práticas de leitura para desenvolver as competências leitoras, tanto nos professores quanto em seus alunos (Barros, 2015).
D20- Brasil, Adriana Cardoso da Silva. 2016. A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização. UESC/ PPGE	Analisar as possibilidades que a leitura, como processo, oferece para a formação de crianças leitoras em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2016, p. 9).	O material empírico coletado indicou que os alunos se constituíram, como leitores, à medida que, na interlocução com os textos literários, construíram sentido e significado sobre a leitura, considerando a mediação da pesquisadora e o modelo interativo da leitura. Esse modelo proporcionou aos alunos e à pesquisadora a ampliação do conhecimento sobre o ensino da leitura na pesquisa (Brasil, 2016).
D21- Costa, Thays Santos. 2018. A aula de português no ciclo de alfabetização: Para quem? Para quê? O quê? Como? UESC/PPGE	Investigar se a aula de português no Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública de Itabuna é pautada pelo “alfabetizar letrando” (Costa, 2018).	Sinalizam a coexistência na mesma escola de dois modelos de aula de português, baseadas em diferentes abordagens: uma marcada por caminhar na direção de uma mudança de paradigma, que incorpora sensivelmente o movimento de alfabetizar letrando; e outra marcada pela hegemonia da tradição, com traços apenas episódicos de incorporação do novo, que não consideram o letramento ou o

Produções do programa de pós-graduação em educação/UDESC		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
		relacionam, apenas, à presença do texto na sala (Costa, 2018).
D22- Oliveira, Andhiara Leal Antunes. 2019. ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO: o que pensam e fazem as professoras. UDESC/PPGE	Analisar como o professor relaciona, na prática pedagógica, sua concepção de alfabetização e a concepção de alfabetização que está presente no livro didático adotado na escola (Oliveira, 2019, p. 16).	Todo livro apresenta um método e este, nas orientações, indica que está fundamentado no processo construtivista e no letramento. Como produto da pesquisa, foi realizado um encontro de formação com as professoras para refletir sobre os critérios adotados na escolha do livro didático, também para que pudessem analisar o livro escolhido identificando a concepção de alfabetização que fundamentava a sua organização e as atividades. As professoras avaliaram o encontro de forma positiva e destacaram como pontos de maior aprendizagem a reflexão sobre as características dos métodos de alfabetização e o processo construtivista, bem como a análise de algumas atividades do livro com base nessas concepções (Oliveira, 2019).
D23- Santos, Jaciara de Souza. 2019. A implementação das políticas de alfabetização no município de Ubaitaba-BA: uma análise da recontextualização local. UDESC/PPGE	Analisar como a implementação das Políticas de Alfabetização Pacto Bahia e PNAIC foram recontextualizadas na rede pública de ensino de Ubaitaba-Bahia (Santos, 2019, p. 18)	Como resultado da pesquisa, foi elaborado com as professoras um planejamento de ações para a criação de um grupo de estudo das professoras alfabetizadoras da rede (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais), objetivando momentos de estudos, trocas de experiências e de fortalecimento do grupo (Santos, 2019).
D24 - Pereira, Priscila Alves. 2017. A aquisição do sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização: a situação de alunos no 3º ano em Teixeira de Freitas - BA. UDESC/PPGE	Compreender e analisar os fatores que interferem no processo de alfabetização de alunos que chegam ao final do ciclo e não estão alfabetizados (Pereira, 2017, p. 16).	No movimento da pesquisa, foram verificados alguns fatores que parecem interferir na não aprendizagem dos alunos que são de natureza pedagógica, administrativa, política e familiar (Resumo-Pereira, 2017).

Fonte: elaborada pela autora (março/2024).

As produções do PPGE/UDESC tratam de vários temas, dentre eles o PNAIC, proposta de ensino de leitura no 1º ano, aula de português, alfabetização e livro didático, política de alfabetização e a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelos alunos.

Báfica (2015) propôs analisar as propostas do Programa Pacto todos pela Educação e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como as relações entre os processos formativos dos professores do 1º ano e sua prática pedagógica para a aquisição da leitura, o que foi alcançado. Os resultados mostram que houve uma interligação entre o que foi planejado na formação e o que foi realizado em sala de aula, evidenciando as diferentes funções que as professoras desempenharam (leitoras, modelos de leitoras e mediadoras de leitura) para desenvolver a competência leitora. Isso indica que a pesquisa conseguiu cumprir o objetivo proposto.

Os resultados da pesquisa de Barros (2015) indicam que, embora as professoras tenham uma relação pessoal com a leitura, elas tendem a reproduzir uma abordagem ingênua em seu trabalho pedagógico. A formação recebida ainda não conseguiu romper com a ideia de que a leitura se aprende apenas pelo prazer, sem dar ênfase à importância de estratégias e práticas de leitura que desenvolvam as competências leitoras. Isso sugere que a pesquisa conseguiu identificar as lacunas na formação e suas implicações na prática docente, cumprindo assim o objetivo proposto.

Os resultados mostram que os alunos se constituíram como leitores, ao interagirem com textos literários, construindo sentido e significado sobre a leitura. A mediação da pesquisadora e a utilização de um modelo interativo de leitura foram fundamentais para essa construção, permitindo tanto aos alunos quanto à pesquisadora ampliar o conhecimento sobre o ensino da leitura. Isso indica que a pesquisa conseguiu identificar e descrever as dinâmicas que favorecem a formação de leitores, cumprindo, com isso, o objetivo proposto por Brasil (2016).

Os resultados da pesquisa de Costa (2018) indicam a coexistência de dois modelos de aula de português na mesma escola: um que avança em direção a uma mudança de paradigma, incorporando efetivamente o conceito de alfabetizar letrando, e outro que se mantém na tradição, apresentando apenas traços episódicos de inovação e não considerando o letramento de forma abrangente, limitando-se à presença do texto na sala de aula. Essa análise revela as diferentes abordagens que estão em prática, cumprindo, assim, o objetivo da investigação.

O propósito da pesquisa de Oliveira (2019) foi alcançado, uma vez que as professoras participaram de um encontro de formação em que puderam refletir sobre a escolha do livro didático e analisar a concepção de alfabetização que fundamentava sua organização e atividades. A avaliação positiva das professoras em relação ao encontro e aos pontos de aprendizagem destacados, como a reflexão sobre os métodos de alfabetização e o processo construtivista, indicam que elas conseguiram relacionar sua prática pedagógica com a

concepção de alfabetização presente no livro didático. Portanto, a análise pretendida sobre a relação entre a prática do professor e as concepções de alfabetização foi realizada com sucesso.

O objetivo de analisar a recontextualização das Políticas de Alfabetização Pacto Bahia e PNAIC na rede pública de ensino de Ubaitaba, na Bahia, proposto por Santos (2019) foi escolhido adequadamente. Esse tipo de análise é fundamental para compreender como políticas educacionais nacionais se traduzem e são implementadas localmente, permitindo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a formação dos professores envolvidos. Além disso, o foco na criação de um grupo de estudo para as professoras alfabetizadoras demonstra uma preocupação em promover a troca de experiências e o fortalecimento profissional, o que pode contribuir para a melhoria da alfabetização nas escolas. Portanto, a escolha do objetivo está alinhada com a necessidade de investigar e aprimorar a prática educativa na região.

O objetivo de compreender e analisar os fatores que interferem no processo de alfabetização dos alunos foi alcançado, conforme indicado pelo resultado da pesquisa. A investigação identificou diversos fatores que influenciam a não aprendizagem dos alunos, categorizando-os em diferentes áreas: pedagógica, administrativa, política e familiar. Esses achados fornecem *insights* valiosos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos que não estão alfabetizados ao final do ciclo, permitindo uma compreensão mais ampla das condições que afetam a alfabetização. Portanto, a pesquisa de Pereira (2017) cumpriu seu propósito ao trazer à luz essas questões relevantes.

A seguir, o Quadro 8 exhibe os objetivos e os resultados das dissertações do PPGE/UEFS.

Quadro 8 — Objetivos e resultados do trabalho de pós-graduação *stricto sensu* selecionado e disponível no PPGE/UEFS

Produção do programa de pós-graduação em educação/ UEFS		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
D25- Almeida, Izabel Cristina Araújo. 2019. Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores. UEFS/PPGE	Analisar as concepções de alfabetização que norteiam as práticas dos professores alfabetizadores de alunos com TEA na escola da rede municipal de Feira de Santana (BA).	Fixou evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a alfabetização do aluno com TEA se efetive, visto que são grandes as dificuldades encontradas pelas professoras na prática docente, sobretudo no que se refere ao conhecimento de métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem de alunos com TEA, em virtude das suas peculiaridades (Almeida, 2019).

Fonte: elaborada pela autora (março/2024).

Almeida (2019) analisou as concepções de alfabetização que norteiam as práticas dos professores alfabetizadores de alunos com TEA na escola da rede municipal de Feira de Santana (BA). O resultado apontou que, apesar das dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras na prática docente, há uma evidência clara de que a alfabetização de alunos com TEA ainda carece de avanços significativos. As dificuldades mencionadas, especialmente em relação ao conhecimento de métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem específicos desses alunos, indicam que, embora a análise tenha sido realizada, a efetivação da alfabetização para esses estudantes ainda requer melhorias e capacitação. Portanto, o objetivo de análise foi alcançado, mas a implementação prática ainda necessita de atenção e desenvolvimento.

O Quadro 9, adiante, apresenta os objetivos e resultados das dissertações do PPGELS/UNEB.

Quadro 9 — Objetivos e resultados do trabalho de pós-graduação *stricto sensu* selecionado e disponível no PPGELS/UNEB

Produção do programa de pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade / UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
D26- Viana, Magna Melo. 2022. “TUDO NA VIDA TEM UM MOTIVO DE LEITURA E ESCRITA”: o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização. UNEB/PPGELS	Analisar os relatos de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades investigando sobre os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita (Viana, 2022, p. 25).	Os significados atribuídos à leitura, à escrita e à escola estavam voltados para aprendizagens escolares, para a vida em sociedade, a conquista de profissão e emprego, longevidade escolar, mobilidade social e desejo de alcançar uma dada condição pessoal (Viana, 2022).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

A produção encontrada no PPGELS, de Viana (2022), enfatiza o olhar de crianças e de adolescentes sobre a construção da leitura e da escrita na alfabetização. O objetivo deste estudo foi de analisar os relatos de crianças e adolescentes que se encontram em distorção idade-ano e que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicam que os significados atribuídos à leitura, à escrita e à escola estão relacionados a aprendizagens escolares, ao convívio em sociedade, à busca por uma profissão e um emprego, à continuidade nos estudos, à mobilidade social e ao desejo de atingir determinada condição pessoal, demonstrando assim que o objetivo foi alcançado.

O Quadro 10, que segue, apresenta os objetivos e resultados das dissertações do PPGESA/UNEB.

Quadro 10 — Objetivos e resultados do trabalho de pós-graduação *stricto sensu* selecionado e disponível no PPGEduc/UNEB

Produções do programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade/UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
D27- Oliveira, Fabiane Santana. 2016. Professoras Alfabetizadoras do Sertão Baiano: Trajetórias de formação-profissão. UNEB PPGEduc	Compreender as trajetórias de formação-profissão e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras no município de Tucano, no sertão da Bahia (Oliveira, 2016, p. 28).	Foi apontado que diferentes concepções de alfabetização e seus métodos de ensino atravessaram suas trajetórias formativas e profissionais, mas são os estudos Pós-Constructivistas assumidos pelas alfabetizadoras como aqueles mais significativos na elaboração das concepções teóricas que estão diretamente implicadas em suas práticas alfabetizadoras no sertão. O sertão aparece, portanto, como o espaço de vivências e experiências das alfabetizadoras, o qual revela sentimentos de pertença e valorização (Oliveira, 2016).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

A dissertação encontrada no PPGEduc/UNEB trata da formação das professoras alfabetizadoras. A pesquisa de Oliveira (2016) buscou compreender as trajetórias de formação e profissão das professoras alfabetizadoras no município de Tucano. Os resultados indicam que as diferentes concepções de alfabetização e métodos de ensino influenciaram suas trajetórias. Além disso, os estudos Pós-Constructivistas foram identificados como significativos para a elaboração das concepções teóricas que guiam suas práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa trouxe à tona a importância do sertão como um espaço significativo para as vivências e experiências das alfabetizadoras, evidenciando sentimentos de pertencimento e de valorização. Portanto, os objetivos propostos foram efetivamente alcançados.

O Quadro 11 descreve os objetivos e resultados das dissertações do PPGESA/UNEB.

Quadro 11 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGESA/UNEB

Produções do programa de pós-graduação em educação, Cultura e Territórios Semiáridos /UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
D28- Martins, Cleidinalva dos Santos. 2017. Educação do campo: alfabetização com enfoque na educação contextualizada. UNEB/ PPGESA	Investigar como se deu a implementação das Diretrizes da Educação Contextualizada na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro/BA e de que forma elas influenciaram no Ciclo de Alfabetização das Escolas do Campo. (Martins, 2017, p. 19).	Foi revelado que a Educação Contextualizada está comprometida com um projeto de escola mais tolerante e com a diversidade, propondo uma troca constante de experiências entre professor-aluno-comunidade, na busca da formação de sujeitos críticos, reflexivos, questionadores e atuantes nos contextos em que estão inseridos (Martins, 2017).
D29- Ramos, Conceição Angélica dos Santos.2020. Os impactos da aplicação do programa de Alfabetização do instituto alfa e beto na rede pública Municipal de ensino de Petrolina-PE para uma prática Pedagógica contextualizada. UNEB PPGESA	Apreender os impactos que o Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto exerce sobre a produção de uma prática pedagógica contextualizada numa escola pública municipal de Petrolina-PE (Ramos, 2020, p.16)	Ficou evidente que ao limitar a prática pedagógica à aplicação de programas, o(a) professor(a), mesmo aquele(a) que tem consciência do que seja a prática pedagógica calcada por meio de saberes significativos para o aluno, pode ter que abrir mão dessa prática, servindo, assim, à lógica tarefaira para cumprir os ditames expressos no Programa (Ramos, 2020).
D30- Pereira, Aurinete Barbosa Mulato. 2021. Ensino da escrita para surdos: metodologias no atendimento educacional especializado- AEE UNEB/PPGESA	O objetivo principal é estudar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de AEE. (Pereira, 2021, p.21).	Os resultados do estudo indicam que é necessária uma formação específica para os professores que atuam na educação de surdos e a importância da prática docente, seguindo os três momentos didáticos pedagógicos no AEE (Pereira, 2021).
D31- Costa, Elissandra Brito. 2021. Nas Trilhas da Educomunicação: Alternativas Educacionais para as Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita. UNEB/PPGESA	Investigar como as práticas educacionais, enquanto intervenções pedagógicas, podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam dificuldades voltadas à leitura e à escrita. (Costa, 2021, p. 15).	Por intermédio da análise dos dados, compreendemos, pelo olhar das professoras, que suas práticas educativas contribuíram satisfatoriamente para o processo de ensino e aprendizagem dos seus/suas alunos. Consideramos que tais práticas mantêm uma aproximação com proposições educacionais como produção de conteúdos educativos realizados mediante intervenções. Quanto ao <i>feedback</i> do encontro <i>on-line</i> , este também nos mostrou resultados surpreendentes, evidenciando a necessidade que os professores têm por novos conhecimentos, suas limitações

Produções do programa de pós-graduação em educação, Cultura e Territórios Semiáridos /UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
		em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, assim como a gratidão expressa por todos pela realização do evento (Costa, 2021).
D32- Oliveira, Maria Nacelha Ferreira. 2021. Uso do Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais – ELiS no processo de letramento de crianças surdas em uma escola pública municipal de Juazeiro-BA e outra de Curaçá-BA. UNEB/PPGESA	Investigar o processo de adoção do sistema ELiS, no letramento de crianças surdas em duas escolas públicas municipais, sendo uma de Juazeiro-BA e outra de Curaçá- BA (Oliveira, 2021, p. 16).	Com base nessa pesquisa, consideramos que o ensino da libras em sua modalidade escrita, por intermédio da ELiS, deve fazer parte da formação dos professores/instrutores de libras, pois essa institucionalização, poderá colaborar para o desenvolvimento de novas práticas de letramento(s) escolar(es) específicos para crianças surdas, contribuindo para a formulação de políticas públicas de ensino para crianças surdas; fomentando ainda novas pesquisas na área do letramento dessas crianças considerando a ELiS (Oliveira, 2021).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

Ao analisar as produções do PPGESA/UNEB, percebe-se que os temas tratados foram Educação no Campo e alfabetização, Programa Alfa e Beto.

O objetivo da investigação de Martins (2017) sobre a implementação das Diretrizes da Educação Contextualizada na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro/BA e sua influência no Ciclo de Alfabetização das Escolas do Campo parece ter sido alcançado. Os resultados indicam que a educação contextualizada promove um projeto escolar que valoriza a diversidade e incentiva a troca de experiências entre professores, alunos e a comunidade. Isso contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, questionadores e atuantes em seus contextos. Portanto, a pesquisa evidencia que a implementação das diretrizes teve um impacto positivo na formação educacional das escolas do Campo, alinhando-se aos objetivos propostos.

Os resultados da pesquisa de Ramos (2020) evidenciam que a implementação do Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto em uma escola pública municipal de Petrolina-PE impacta diretamente a prática pedagógica dos docentes. Ao se restringir a atuação pedagógica à aplicação do programa, os professores, mesmo aqueles que têm consciência da importância de uma abordagem contextualizada e significativa para a aprendizagem, podem se sentir compelidos a seguir uma lógica de trabalho pautada nas tarefas do programa, sacrificando sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades e realidades dos estudantes.

Dessa forma, ao cumprir estritamente as diretrizes do programa, muitos educadores acabam por abdicar de suas práticas pedagógicas mais elaboradas e personalizadas, o que pode levar a um ensino menos eficaz e a um afastamento das experiências significativas que poderiam enriquecer a aprendizagem dos alunos. Assim, o objetivo da pesquisa foi alcançado, ao evidenciar como essa limitação pode impactar negativamente a prática pedagógica em contextos educativos.

Com base no que foi apresentado por Pereira (2021), fica claro que os objetivos do estudo foram alcançados. O foco na análise do letramento escolar de alunos surdos e a avaliação das metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são aspectos centrais do trabalho. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação específica voltada aos professores que atuam com alunos surdos e ressaltam a importância da prática docente alinhada às diretrizes pedagógicas, como os três momentos didáticos no AEE.

Esses achados sugerem que a pesquisa tanto identificou questões relevantes sobre o letramento escolar desses alunos, quanto propôs soluções e recomendações que podem contribuir para a melhoria das práticas educativas nessas situações. Portanto, os objetivos do estudo foram atingidos ao elucidar aspectos fundamentais do ensino e sugerir caminhos para a formação de professores e a prática pedagógica mais efetiva para alunos surdos.

O objetivo da investigação de Costa (2021) foi alcançado de maneira satisfatória, conforme descrito no resumo. As práticas educacionais, implementadas como intervenções pedagógicas, demonstraram contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das séries iniciais que apresentavam dificuldades em leitura e escrita. A análise dos dados, com foco nas percepções das professoras, sugere que essas práticas criaram uma conexão com as propostas educacionais, promovendo a produção de conteúdos educativos relevantes.

Além disso, o *feedback* do encontro *on-line* revelou aspectos importantes sobre a necessidade de formação contínua dos professores, suas dificuldades em utilizar ferramentas tecnológicas e a gratidão expressa pela oportunidade de aprendizado. Isso indica que, apesar das limitações, houve um reconhecimento da importância dessas práticas e um desejo de melhoria, o que reforça a eficácia da intervenção.

Portanto, pode-se concluir que o objetivo foi alcançado, pois as práticas educacionais foram reconhecidas como benéficas para o ensino e aprendizagem, e o evento de formação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores, evidenciando a importância de tais iniciativas no contexto educacional.

A pesquisa de Oliveira (2021) teve o seu objetivo alcançado, pois investigou o processo de adoção do Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) no letramento de crianças surdas em duas escolas públicas municipais, fornecendo *insights* sobre a importância do ensino da Libras em sua modalidade escrita para a formação de professores/instrutores. Os resultados indicam que a institucionalização desse ensino pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento específicas para crianças surdas e para a formulação de políticas públicas de ensino voltadas para esse grupo. Além disso, a pesquisa abre espaço para novas investigações na área, reforçando a relevância do tema.

A seguir, o Quadro 12 demonstra os objetivos e resultados das dissertações do PPGED/MPED/UNEB.

Quadro 12 — Objetivos e resultados dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGED/MPED/UNEB

Produções do programa de pós-graduação em Educação e Diversidade /UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Objetivos	Resultados
D33- Lima, Daniela dos Santos. 2018. <i>É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento.</i> PPGED/MPED/ UNEB	Conhecer e valorizar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina – BA. (Lima, 2018, p. 102).	Após as rodas de estudos, os/as professores/as da referida escola teceram comentários reflexivos sobre o reconhecimento das brincadeiras da cultura popular local como elemento de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, apontando a possibilidade de inserção delas nas práticas educativas, com base na elaboração de um projeto de intervenção pedagógica a ser aplicado na escola investigada, no ano letivo de 2019 (Lima, 2018).
D34- Silva, Eliata. 2017. <i>Design de game para apoio a alfabetização de crianças: a jogabilidade e a reflexão metalinguística articuladas na apropriação da escrita alfabética.</i> PPGED/MPED/ UNEB	Propor um <i>design</i> de <i>game</i> para a alfabetização de crianças orientado à apropriação reflexiva do sistema de escrita alfabética e a jogabilidade (Silva, 2017, p. 22).	A pesquisa culminou na construção de um <i>Game Design Document – GDD</i> , na perspectiva de, posteriormente, buscar o desenvolvimento do <i>game</i> por meio do documento elaborado e seu uso como meio pedagógico lúdico no processo de apropriação do SEA por crianças do ciclo inicial de alfabetização (Silva, 2017).

Fonte: elaborado pela autora (agosto/2024).

A pesquisa de Lima (2018) buscou conhecer e valorizar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina – BA. Com base nas rodas de estudos, os professores refletiram sobre a importância das brincadeiras como elementos de aprendizagem, especialmente no que

tange à leitura e à escrita dentro da perspectiva do letramento. Além disso, a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica para inserção dessas brincadeiras nas práticas educativas indica um passo significativo em direção à valorização e ao reconhecimento da cultura local no contexto escolar. Portanto, o resultado demonstra que o objetivo inicial foi atingido com êxito.

O objetivo da investigação de Silva (2017) foi alcançado, uma vez que a pesquisa resultou na elaboração de um Game Design Document (GDD) que orienta o desenvolvimento de um jogo voltado para a alfabetização de crianças. Esse documento serve como uma base para a criação de um game que promove a apropriação reflexiva do sistema de escrita alfabética e também incorpora elementos de jogabilidade lúdica. Assim, o GDD pode ser utilizado como um recurso pedagógico eficaz no processo de alfabetização das crianças no ciclo inicial.

3.2 Fundamentos teóricos metodológicos das produções: as bases de sustentação

Este tópico tem como objetivo secundário analisar os teóricos em evidência e as metodologias utilizadas nas produções encontradas. Para fornecer uma compreensão mais aprofundada das bases que sustentam as produções analisadas, apresentamos, a seguir, o Quadro 13 que apresenta os principais fundamentos teóricos e metodológicos adotados nas pesquisas do PPGEN/UESB.

Quadro 13 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGEN/ UESB

Produções do programa de pós-graduação em Ensino/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos e/ou autores	Fundamentos metodológicos-tipos de pesquisa e/ou procedimentos /instrumentos
D1- Xavier, Márcia Lima. 2021. É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié- Ba. UESB/ PPGEN	O estudo está fundamentado em conceitos produzidos pelos principais estudiosos/as e autores/as da área de linguagem: Soares (2008; 2017), Kleiman (1995,2005, 2008, 2016), Mortatti (2010; 2019), Tfouni (2010) e Freire (1987, 2001); e na área de prática docente: Tardif (2012 e 2014), Carvalho (2015) e Franco (2008, 2012).	Os procedimentos metodológicos empregados na produção de dados foram: uma revisão integrativa, com observação participante e, depois, análise documental.
D2- Mendes, Márcia de Cássia Santos, 2021 Fios discursivos sobre o processo da leitura e da	A teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, os estudos sobre mediação na perspectiva vygotskiana e os pressupostos	A investigação recorre à teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, aos estudos sobre mediação na perspectiva vygotskiana e aos

Produções do programa de pós-graduação em Ensino/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos e/ou autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa e/ou procedimentos /instrumentos
escrita: ressignificações da prática pedagógica após a experiência do pacto - PNAIC e no Ensino Remoto Emergencial. UESB/ PPGEN	sobre prática pedagógica e <i>práxis</i> na abordagem freiriana alicerçaram todo esse estudo de natureza qualitativa (Ludke; André 1986, Barbier, 2000) do tipo pesquisa-ação colaborativa (Franco, 2005, 2016, Pimenta, 2005, Ibiapina, 2008).	pressupostos sobre prática pedagógica e <i>práxis</i> na abordagem freireana. Os instrumentos utilizados foram viabilizados por meio de aplicativos veiculados à cibercultura com interfaces em <i>Whatsapp, E-mail, Google Meet</i> , canais de interlocução entre a pesquisadora e as professoras, para discussões sobre as cartas pedagógicas, os planejamentos, as atividades elaboradas para e com as crianças e também os áudios, os vídeos e as escritas produzidas com e pelas crianças.
D3- Novaes, Geane Patrícia. 2022. O perfil e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva. UESB/PPGEN	Os registros das aulas foram transcritos no diário de campo e, posteriormente, foi feita a seleção de fragmentos empregando a técnica de pesquisa de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os estudos como os de Soares (2016, 2021, 2004); Kleiman (2005, 2007, 2008); Mortatti (2019); Rojo (2012), Street (2012), Arruti (2017), Angrosino (2009), André (2006), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórica.	A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica.
D4- Azevedo, Isa Maria de Novais. 2023. Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista – Ba. UESB/ PPGEN	Os estudos como os de Soares (2016, 2021, 2004); Kleiman (2005, 2007, 2008); Mortatti (2019); Rojo (2012), Street (2012), Arruti (2017), Angrosino (2009), André (2006), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórica (Azevedo, 2023).	A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica. O <i>lócus</i> é uma escola quilombola e os dados foram produzidos no primeiro semestre letivo do ano de 2022 por meio de observações participantes e entrevistas com a docente de uma turma do 4º ano. Os registros das aulas foram transcritos no diário de campo e, posteriormente, fizemos a seleção de fragmentos empregando a técnica de pesquisa de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) (Azevedo, 2023).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

Como se pode perceber, os autores mais utilizados nas produções do Programa de Pós-graduação em Ensino/UESB são Soares e Kleiman. As pesquisas com maior eminência são a etnográfica, a documental, a observação participante, dentre outras.

Contudo, os trechos apresentados revelam a profundidade teórica e metodológica que sustenta o estudo em questão, mostrando uma ampla base de referências de diferentes autores e abordagens pedagógicas. A fundamentação teórica do estudo é rica e diversificada, incluindo os conceitos de linguagem e letramento de Soares (2008, 2017), Kleiman (1995, 2005, 2008, 2016) e Mortatti (2010, 2019), que discutem a importância da linguagem na educação e sua relação com o processo de letramento. Além disso, a abordagem teórica também se nutre dos estudos sobre mediação vygotskiana, a prática pedagógica e a *práxis* freireana, sendo esses conceitos fundamentais para compreender a interação entre o educador e o educando e o papel transformador da educação.

A relação entre essas diferentes abordagens, como a teoria enunciativa dialógica de Bakhtin e os pressupostos pedagógicos de Freire, coloca em evidência a interação como um ponto crucial no processo educativo. O estudo se baseia na pesquisa-ação colaborativa e na prática docente, como destacado por Tardif (2012, 2014), Carvalho (2015) e Franco (2008, 2012), para colocar o educador e o educando como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo reflexão crítica sobre a prática. O uso de técnicas de análise qualitativa, como a análise de conteúdo de Bardin (2016), também revela a importância de interpretar e compreender os registros das aulas, utilizando fragmentos que contribuem para a construção do conhecimento.

Ao conectar essas diversas perspectivas teóricas, o estudo destaca como o letramento, a mediação e a prática pedagógica são elementos interligados que devem ser considerados no desenvolvimento da educação. A ênfase na interação social e no papel ativo dos alunos e professores na construção do conhecimento é central em todos os autores citados, reforçando a importância de um ensino reflexivo e dialógico, que leva em conta as realidades culturais e sociais dos indivíduos.

A seguir, o Quadro 14, trata dos fundamentos teóricos e metodológicos das produções do PPGED/UESB.

Quadro 14 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGED/ UESB

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D5 - Lima, Adenaide Amorim. 2018. Práticas alfabetizadoras da roda de alfabetização como atos responsáveis/ responsivos: sentidos atribuídos pelas professoras. UESB PPGED	Principal aporte teórico, Bakhtin	O percurso teórico-metodológico também se fundamentou em alguns dispositivos conceituais bakhtinianos na perspectiva análise/teoria dialógica do discurso, mediante a reflexão desses conceitos e das relações dialógicas que estes estabelecem com o mundo da vida.
D6- Brito, Regivane dos Santos. 2018. Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara - Ba. UESB/PPGED	Considerando o objeto de estudo, optou-se por desenvolver esta dissertação, com base nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, tendo como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994).	Para a coleta de dados e produção das informações, utilizou-se a análise documental e as conversas interativo-provocativas (CIPs) desenvolvidas por Nunes (2011). Para análise e interpretação dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo fundamentada nos estudos de Amado, Costa e Crusóe (2013).
D7- Ferreira, Milena Alves. 2018. As materialidades discursivas da sociedade letrada: efeitos de sentidos sobre letramento e seus determinantes políticos. UESB/PPGED	Pauta-se na análise de indícios de Ginzburg (1997) e da adoção de conceituação epistemológica admitida pela perspectiva sócio-histórica e discursiva de letramento, para tanto, foi utilizada como fundamentação teórica e metodológica a Análise do Discurso (AD) de filiação francesa, tendo como seu maior representante Michel Pêcheux, contando também com contribuições de Eni Pulcinelli Orlandi. principais teóricos Tfouni (2010), Pereira (2011, 2017a, 2017b) e Street (2014), da teoria da Grande Divisa (Street, 1989).	Análise de discurso
D8- Fontes, Virgínia Luz. 2018. O Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs): paráfrase, polissemia e sentidos de alfabetização e letramento. UESB/ PPGED	Foi mobilizado o aporte teórico e metodológico da Análise de Discurso de vertente francesa (AD) fundada por Michel Pêcheux.	Análise de Discurso francesa

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D9- Santos, Paulo. 2018. A formação de professores alfabetizadores e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC. UESB/PPGED	“Políticas Públicas de Formação Docente”, Marcelo García (1999), Oliveira-Formosinho (2009) e, sobretudo, Formosinho (2009, p. 223), Marin (1995) e Saviani (2011). No O percurso teórico-metodológico da pesquisa se sustentou nas contribuições de Netto (2011), Strauss (1975 <i>apud</i> Minayo 1992), Engels (1952 <i>apud</i> Minayo 1992), Konder (2011), além do próprio Marx (1978).	Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia em autores que discutem pautados nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético, o qual compreende o objeto em sua totalidade e que reconhece a contradição como categoria a ele inerente. Os procedimentos de pesquisa se valeram de questionário respondido por quarenta professoras alfabetizadoras; entrevista semiestruturada com cinco orientadoras de estudos e duas formadoras regionais e de grupo focal composto de seis professoras alfabetizadoras.
D10- Borges, Marlene Silva. 2019. Prática Pedagógica das Professoras do 3º Ano do Ensino Fundamental: Perspectivas de letramento no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). UESB PPGED	Fundamentou-se nas contribuições teóricas do letramento nos trabalhos de Soares (2003, 2004, 2006), Goulart (2009, 2014), Kleiman (2005, 1995, 1998), Street (2014) e acerca das particularidades das práticas pedagógicas de Franco (2012, 2016), Veiga (1988), Crusoé (2010).	Pautou-se na abordagem metodológica pelo viés etnográfico, com base nas contribuições teóricas de Lüdke e André (1985, 1986), Angrosino (2009), Minayo (2014). Para tratamento e análise dos dados, recorreu à Análise de Conteúdo, em Bardin (1977), como técnica de análise dos dados construídos na pesquisa.
D11 - Brandão, Laís Aguiar. 2020. Oralidade, letramento e autoria em narrativas de contos de fadas contados por escolares. UESB/PPGED	Tem base teórica na Análise do discurso de linha francesa (AD) de Pêcheux (2014), do Letramento na perspectiva discursiva de Tfouni (1995), do paradigma indiciário de Ginzburg e da psicanálise lacaniana.	Análise do Discurso
D12- Lima, Vitória Sena Santos. 2020. Letramento em discurso: repetições e deslocamento de sentidos. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. UESB/PPGED	Concepções de teóricos pautadas em Soares (2004), Teberosky e Ferreiro (1999) Barré-de-Miniac (2006), Kleiman (1995, 2006) e Signorini (2006) Tfouni, Pereira e Assolini (1999, 2006, 2007, 2009, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018, 2019),	Esta pesquisa se fundamenta em abordagem qualitativa e adota como percurso teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, com destaque para a contribuição do filósofo Michel Pêcheux.

Produções do programa de pós-graduação em educação/UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
	Orlandi (2001) Carlo Ginzburg (1989).	
D13- Queiroz, Maria da Conceição Almeida. 2020. Uma Leitura Discursiva de Sentidos de Letramento em Manuais de Professores. UESB/PPGED	Lacan (1985) Longo (2006) e Voltolini (2011), Tfouni (1995).	O referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso pecheutiana.
D14- Rodrigues, Priscila da Silva. 2021. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização. UESB/PPGED	Análise de conteúdo de Bardin (2010).	A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, cuja análise dos dados se sustentou na teoria das representações sociais, que pressupõe investigar o que, porque e como pensam os indivíduos acerca do tema em questão.
D15- Anunciação, Adailton Pereira. 2023. Leitura e Letramento: uma análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB. UESB/PPGED	Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux (1996). Discurso como elemento principal desta pesquisa e as concepções de leitura e letramento de outros teóricos da AD como Eni Orlandi (1988) e Leda Tfouni (2006a).	Análise do Discurso de linha Francesa, do linguista Michel Pêcheux, que interliga o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística. Foi possível montar, como procedimento de análise, o que na AD se chama de dispositivo teórico analítico.
D16- Silva, Cléria Santos Oliveira. 2023. Letramento e autoria: o processo de ressignificação de Romeu e Julieta em textos produzidos por escolares. UESB/PPGED	Contribuições da AD pecheutiana, o paradigma indiciário de Ginzburg. Michel Pêcheux e Eni Orlandi, como principais autores estudados. Fundamentada também nos estudos sobre o Letramento conforme Leda Verdiani Tfouni.	Análise do discurso de filiação francesa (AD)
D17- Souza, Roseli Silva. 2023. Práticas de alfabetização e letramento: representações sociais de professores de escolas públicas do município de Barra do Choça. UESB/PPGED	Foram utilizadas as contribuições teóricas de Kleiman (1995), Soares (2003), Rojo (2009), Street (1984), Nóvoa (2002), Pimenta (2002) entre outros autores.	O desenvolvimento metodológico se constituiu em uma abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). O procedimento de análise e de interpretação de dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Também recorreu a Amado e Crusoé (2004).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

Ao analisarmos as dissertações do PPGED/UESB, verificamos que as investigações estão alicerçadas em um robusto e diversificado conjunto de aportes teóricos, que abrangem diferentes correntes do campo da educação, da análise do discurso e dos estudos sobre letramento. O principal aporte teórico vem da teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, cuja ênfase na interação e na linguagem como forma de construção de sentido é central para entender a prática educativa e o processo de letramento. Bakhtin propõe uma visão da linguagem como um fenômeno social, em que o sentido é sempre gerado na interação com outros, e essa concepção serve de base para a análise das práticas pedagógicas no contexto de letramento.

Várias dissertações adotam também a Análise do Discurso (AD), de vertente francesa, com destaque para os estudos de Michel Pêcheux e Eni Pulcinelli Orlandi, que oferecem ferramentas importantes para a compreensão da relação entre linguagem, ideologia e poder. A Análise de Discurso permite compreender como os discursos pedagógicos e as práticas de letramento são construídos socialmente e ideologicamente, e como eles moldam a formação dos sujeitos.

Além disso, algumas pesquisas se inserem na perspectiva sócio-histórica e discursiva do letramento, inspirada em teóricos como Tfouni (2010) e Street (2014), que consideram as práticas de letramento não apenas como habilidades técnicas de leitura e escrita, mas como práticas culturais que estão profundamente imersas nos contextos sociais e históricos. Street (1989) ainda contribui com sua teoria da Grande Divisa, que articula a relação entre diferentes formas de letramento e as estruturas de poder presentes na sociedade.

Algumas pesquisas também são orientadas por uma metodologia qualitativa, especialmente por meio da pesquisa-ação colaborativa, um método que envolve a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. A Análise de Conteúdo, pautada em Bardin (2010) é utilizada para a análise de dados empíricos, permitindo a interpretação dos discursos dos sujeitos envolvidos.

O estudo incorpora ainda as reflexões de outros autores, como Soares (2003, 2004) e Kleiman (1995, 2006), que têm como foco as práticas de letramento na escola, e os trabalhos de Franco (2012, 2016) e Veiga (1988) sobre a formação e a prática pedagógica. Esse conjunto teórico proporciona uma base sólida para a análise da prática educativa, especialmente no que se refere ao letramento como um processo cultural, social e histórico, que está em constante transformação e é influenciado pelas relações de poder presentes na sociedade.

Portanto, as dissertações do PPGED/UESB se fundamentam em uma rica combinação de teorias que interagem para proporcionar uma compreensão aprofundada das práticas de letramento e sobre como elas se relacionam com a formação do sujeito na sociedade.

A seguir, apresentaremos o Quadro 15, com os fundamentos teóricos e metodológicos das produções do PPGE/UDESC.

Quadro 15 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGE/ UDESC.

Produções do programa de pós-graduação em educação/UDESC		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D18- Báfica, Ana Paula Souza. 2015. Como ensinamos/ aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. UESC/PPGE	Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (1994), Soares (2004), Lerner (2002), dentre outros.	Alguns instrumentos foram utilizados, estando fundamentados nas contribuições de Lüdke e André (1986), os quais consistiram em observação das formações e da prática docente, entrevista com a orientadora de estudos e duas professoras alfabetizadoras participantes dos programas e análise documental (jogos didáticos e caderno de atividades).
D19- Barros, Jamile de Andrade. 2015. A experiência formativa com leitura de professoras - alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. UESC/PPGE	Solé (1998), Kleiman (2013), Andrade (2007), Imbernón (2011), Macedo (2010) e Nóvoa (1992).	A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa.
D20- Brasil, Adriana Cardoso da Silva. 2016. A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização. UESC/ PPGE	Para a realização das atividades de leitura e da análise do material empírico, elegeram como categoria de análise as estratégias de leitura, antes, durante e depois da leitura abordadas por Solé (1998).	Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, tendo, como objeto de estudo a leitura como processo.
D21- Costa, Thays Santos. 2018. A aula de português no ciclo de alfabetização: Para	Fundamentando-se em Geraldi (1997, 2012), Franchi (1987), Costa Val (2002), Antunes (2003, 2007, 2009, 2014),	Não estava explícito o tipo de pesquisa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram:

Produções do programa de pós-graduação em educação/UDESC		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
quem? Para quê? O quê? Como? UDESC/PPGE	Batista (1997), Bagno (2002, 200, e 2007) e Soares (1990, 1997, 2001, 2002, 2016) o trabalho, que assume a perspectiva sócio-interacionista da linguagem.	entrevista semiestruturada, observação sistemática das aulas e análise dos materiais didáticos utilizados pelas professoras.
D22- Oliveira, Andhiara Leal Antunes. 2019. ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO: o que pensam e fazem as professoras. UDESC/PPGE	Teixeira (2009) e André (2011), Ferreira (1990)	A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, foi realizada em escola pública da rede municipal com quatro professoras que lecionavam no 1º ano (alfabetização).
D23- Santos, Jaciara de Souza. 2019. A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBAITABA-BA: uma análise da recontextualização local. UDESC/PPGE	Referencial teórico metodológico Poulantzas (1985), Gramsci (1978, 2001, 2011), Cury (1985, 2002, 2006), Afonso (2001), Arretche (1998, 2001), Hölling (2011), Vieira (2011) e Soares (2004, 2011) para discutir as categorias: Estado, Políticas Educacionais, Implementação de Políticas Públicas, Políticas de Alfabetização. No decorrer da pesquisa emergiram outras categorias de análise: “reorganização da rede em ciclo de aprendizagem”, “condições de trabalho” e “a prática pedagógica”.	A pesquisa se ancora na Pesquisa-Ação de Thiollent (2011).
D24 - Pereira, Priscila Alves 2017. A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: a situação de alunos no 3º ano em Teixeira de Freitas - BA. UDESC/PPGE	O estudo desenvolvido está fundamentado nas discussões relacionadas à implantação da organização escolar em ciclos, desenvolvidas por Bernstein (1996), Arroyo (1999), Perrenoud (2004) e Mainardes (2007), entre outros, bem como nos aspectos que se referem à apropriação e consolidação do SEA, diante das contribuições de Ferreira e Teberosky (1999), Cagliari (2004), Morais (2012a; 2012b) e Soares (2016).	A pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo interventiva e utilizou os seguintes instrumentos e procedimentos para a produção dos dados: análise documental, encontros de intervenção pedagógica e entrevista semiestruturada com três professores e a coordenadora pedagógica da escola objeto de estudo. A observação e o registro no diário de campo permearam todas as fases da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

As dissertações do Programa de pós-graduação em Educação da UESC estão alicerçadas em uma ampla gama de teorias que abordam tanto as práticas pedagógicas como os processos de letramento. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) e Cagliari (1994) são essenciais para a compreensão das etapas do desenvolvimento da escrita e da leitura, considerando as formas como as crianças constroem o conhecimento sobre a língua escrita. Soares (2004) e Lerner (2002) também são fundamentais para a discussão sobre alfabetização e letramento, enfatizando a importância da análise do contexto sociocultural e da interação dos sujeitos com as práticas letradas.

A categoria de análise das estratégias de leitura foi adotada com base nos estudos de Solé (1998), que aborda as estratégias utilizadas pelos leitores antes, durante e depois da leitura. Esse modelo foi essencial para entender as formas de apropriação do texto pelos alunos, considerando as diferentes fases de envolvimento com o material de leitura.

Na perspectiva sócio-interacionista da linguagem, o trabalho fundamenta-se em autores como Geraldi (1997 e 2012), Franchi (1987) e Antunes (2003, 2007, 2009, 2014), que destacam a importância do contexto social e da interação na construção de sentidos na linguagem escrita. A contribuição de Bagno (2002, 2003, 2007) também é relevante, pois oferece uma análise crítica das questões linguísticas e educacionais, especialmente no que diz respeito à linguagem na escola e seu papel no letramento.

A dimensão das políticas educacionais e da implementação de políticas públicas é abordada em função das contribuições de Poulantzas (1985), Gramsci (1978, 2001, 2011) e Cury (1985, 2002, 2006), que oferecem uma análise crítica sobre o papel do Estado na educação e nas políticas de alfabetização. Diante dessas discussões, o estudo examina questões relacionadas à reorganização da rede de ensino, à condição de trabalho dos professores e à prática pedagógica, aspectos essenciais para entender os desafios da implementação das políticas educacionais.

Além disso, a organização escolar em ciclos de aprendizagem, com ênfase nas contribuições de Bernstein (1996), Arroyo (1999) e Perrenoud (2004), também tem papel crucial no desenvolvimento da pesquisa, dado que problematiza as estruturas de ensino e as abordagens pedagógicas que podem otimizar o aprendizado dos alunos.

Em síntese, as pesquisas são profundamente influenciadas por uma série de contribuições teóricas que exploram o letramento, as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e os processos de ensino e de aprendizagem, alinhando essas discussões às necessidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. A diversidade de autores e teorias utilizadas permite uma análise abrangente e contextualizada das práticas de letramento e da

organização escolar, proporcionando uma compreensão holística e crítica dos desafios enfrentados na educação.

A seguir, o Quadro 16 trata dos fundamentos teóricos e metodológicos das produções do PPGE/UEFS.

Quadro 16 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGE/ UEFS

Produção do programa de pós-graduação em educação/UEFS		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D25- Almeida, Izabel Cristina Araújo. 2019. Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores. UEFS/PPGE	Referencial teórico embasado, principalmente, nas ideias de Vygotsky.	Uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e para a coleta de dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho.

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

A dissertação do PPGE/UEFS de Almeida (2019) se baseia nas ideias de Vygotsky, que vê a aprendizagem como um processo social e interativo, mediado pela linguagem e pela interação com outros. A abordagem adotada é qualitativa e a metodologia foi o estudo de caso, permitindo uma análise detalhada de práticas pedagógicas em um contexto específico. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo uma compreensão profunda das experiências dos participantes, além da observação sistemática para analisar as dinâmicas em sala de aula. Esses métodos visam a entender as interações e os processos de ensino e aprendizagem, conforme o referencial teórico vygotskiano.

A seguir, o Quadro 17 apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos das dissertações do PPGELS/UNEB.

Quadro 17 — Fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho de pós-graduação *stricto sensu* selecionado e disponível no PPGELS/UNEB

Produções do programa de pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade/UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D26- Viana, Magna Melo. 2022. “Tudo na vida tem um motivo de leitura e	A soma de várias trajetórias históricas citadas por Silva (1998), Saviani (2005, 2007,	Utilizou-se metodologia de abordagem qualitativa, adotando-se como dispositivo

Produções do programa de pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade/UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
escrita”: o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização. UNEB/PPGELS	2008, 2009), Vieira (2007), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2008, 2010), Monteiro (2010) e Soares (1985, 2002 2004, 2006, 2016, 2020) permitiram reconstruir histórias sobre alfabetização e alfabetização na perspectiva do letramento.	de produção de dados o desenho infantil conjugado à oralidade, grupo focal virtual, realizado pela Plataforma <i>Google Meet</i> e análise de documentos das políticas curriculares.

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

Dentre outros, Saviani (2005, 2007,2008, 2009), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2008, 2010), e Soares (1985, 2002 2004, 2006, 2016, 2020) objetivaram reconstruir as histórias sobre alfabetização e letramento. Entretanto, pesquisa de Viana(2022) adota uma metodologia qualitativa, utilizando desenho infantil e oralidade como dispositivos de produção de dados. Além disso, foram realizados grupos focais virtuais via Google Meet e análise de documentos das políticas curriculares para embasar as reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto do letramento.

Apresentaremos, a seguir, o Quadro 18 que apresenta dos fundamentos teóricos e metodológicos das dissertações do PPGEduc/UNEB.

Quadro 18 — Fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho de pós-graduação *stricto sensu* selecionado e disponível no PPGEduc/ UNEB

Produções do programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade/UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D27- Oliveira, Fabiane Santana 2016 Professoras Alfabetizadoras do Sertão Baiano: Trajetórias de formação-profissão. UNEB/ PPGEduc	Delory-Momberger (2006) Ricouer (1976) (Vygostsky, 1987; Ferreiro; Teberosky, 1999; Grossi, 1990a, entre outros).	Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, ancorado nas potencialidades da abordagem (auto)biográfica, cujos dispositivos de produção e análise de informações foram as narrativas (auto)biográficas das professoras alfabetizadoras do sertão, apreendidas mediante a realização de entrevistas narrativas e a escrita de memoriais de formação, ao longo do desenvolvimento dos <i>Fuxicos Biográficos</i> , atividade inspirada nos ateliês biográficos de projeto, de Delory-Momberger (2006). As narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras foram analisadas à luz dos pressupostos da hermenêutica, com base na proposta de análise compreensivo-interpretativa de Ricouer (1976).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

A dissertação analisada se fundamenta nas contribuições de diversos teóricos, como Delory-Momberger (2006), Ricouer (1976), Vygotsky (1987), Ferreiro e Teberosky (1999), e Grossi (1990a), entre outros. Esses autores fornecem uma base teórica que envolve a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na psicologia, nas teorias do letramento e nas abordagens sociointeracionistas. A pesquisa se apoia nas ideias desses teóricos para analisar e interpretar a prática pedagógica e os processos de alfabetização e letramento.

A seguir, apresentaremos o Quadro 19 com os fundamentos teóricos e metodológicos das dissertações do PPGESA/UNEB.

Quadro 19 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGESA/UNEB

Produções do programa de pós-graduação em educação, Cultura e Territórios Semiáridos /UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
D28- Martins, Cleidinalva dos Santos. 2017. Educação do campo: alfabetização com enfoque na educação contextualizada. UNEB/ PPGESA	Soares (1985), Ferreiro (2011), Stedile (2005) <i>apud</i> Souza e Simonetti (2014).	Trata-se de um estudo de caso, do tipo multicaso, de abordagem qualitativa, que utiliza, principalmente, as técnicas de entrevistas semiestruturadas e observação participante.
D29- Ramos, Conceição Angélica dos Santos. 2020. Os impactos da aplicação do programa de Alfabetização do instituto alfa e beto na rede pública Municipal de ensino de Petrolina-PE para uma prática Pedagógica contextualizada. UNEB/PPGESA	Teve como base a investigação nos documentos legais da educação contextualizada como LDB/96, PCN/97 e DCN/2013, sendo o último a fonte principal. Ademais, os estudos de Peroni (2012) e Adrião <i>et al.</i> (2009) contribuíram na problematização da redefinição do papel do Estado por meio de políticas públicas advindas do Plano Diretor da Reforma do Estado. além das transformações ocorridas com o professor no contexto da mercantilização da educação, recorrendo aos estudos de Contreras (2002), Apple (1999) e Ball (2010).	Enquanto percurso metodológico, foi adotada a abordagem qualitativa, ancorada no estudo de caso. Para análise dos dados, recorreremos à técnica de triangulação dos dados, por meio da análise documental, da observação de aula no contexto das orientações do Instituto Alfa e Beto e de entrevistas semiestruturadas.
D30- Pereira, Aurinete Barbosa Mulato. 2021.	Como aporte teórico	Para responder à questão da pesquisa, adotou-se o estudo de

Produções do programa de pós-graduação em educação, Cultura e Territórios Semiáridos /UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
Ensino da escrita para surdos: metodologias no atendimento educacional especializado- AEE. UNEB/PPGESA	principal, a pesquisa está fundamentada nas concepções de cultura escolar de Julia (2001), Viñao Frago (2001), no letramento escolar de Kleiman (1995), Soares (2019), nas leis 9394/96, 10.436/2000, no decreto 5.626/2005, sobre inclusão, nas concepções de ensino do português – L2, para surdo, aquisição da linguagem, leitura e escrita do surdo, conforme, Salles et al (2004).	caso, pelo fato de ele propiciar uma visão mais detalhada da realidade e dos acontecimentos da vida real, assim como centrou-se na prática de um professor instrutor de libras, da Escola Pública Estadual MMB (Manoel Messias Barbosa) na cidade de Petrolina-PE, em atendimento a um aluno que concluiu o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. O estudo tem abordagem qualitativa, pois foi guiado pela meta de explicar esse processo mediante conceitos e concepções existentes. Para a coleta de dados, foram utilizados o estudo bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, fotografias e observação direta.
Costa, Elissandra Brito (2021). Nas Trilhas da Educomunicação: Alternativas Educacionais para as Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita. UNEB/PPGESA	Utilizou como aporte teórico autores como: Coulon (2017), Rampazo (2009), Fonseca (1995, 2018), Kato (1986), Sampaio (2019), Vygotsky (1989), Freire (1996, 2017, 2019), Soares (2002, 2011, 2014), Kaplún (1998, 2011, 2014) Citelli; Costa (2011), dentre outros.	Para a recolha dos dados, esta pesquisa teve como participantes apenas as professoras, sendo desenvolvida em três momentos: questionário semiaberto, entrevista semiestruturada e uma roda de conversa <i>on-line</i> , dialogando sobre a Educomunicação e a prática educativa do docente mediada pela plataforma <i>Zoom</i> . Recorreu também à observação direta, filmagem e anotações/registros de campo.
Oliveira, Maria Nacelha Ferreira (2021). Uso do Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais – ELiS no processo de letramento de crianças surdas em uma escola pública municipal de Juazeiro-BA e outra de Curaçá-BA. UNEB/PPGESA	As principais bases teóricas dessa pesquisa foram Barros (2008), como principal fundamento para a ELiS, e as discussões sobre a educação de surdos; a aquisição da linguagem de Quadros (2008); e os letramentos sociais de Street (2014).	A abordagem da investigação foi de caráter qualitativo do tipo estudo de caso, conforme Yin (2005). Para a coleta de dados foram adotados os seguintes instrumentos: observação direta, diário de campo, câmera de vídeo/fotos e gravador de áudio. Seguindo a sugestão apontada por Yin (2005), quando se trata de casos múltiplos, ou seja, o estudo de caso composto por mais de um caso, pode-se realizar a descrição de caso. A construção dos textos descritivos se deu em conformidade

Produções do programa de pós-graduação em educação, Cultura e Territórios Semiáridos /UESB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
		com as categorias criadas pelos dos dados, usando citações diretas, fruto das entrevistas transcritas (Moraes, 1999).

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

As pesquisas do PPGESA/UNEB estão fundamentadas em um robusto referencial teórico que abrange diversos estudos e documentos legais da educação contextualizada. Entre os principais autores, destacam-se Soares (1985), Ferreiro (2011), Stedile (2005) e Souza e Simonetti (2014), que alicerçam a análise das práticas pedagógicas no contexto da alfabetização e do letramento. Os estudos também se baseiam em documentos legais como a LDB/1996, PCN/1997 e DCN/2013. Além disso, as pesquisas recorrem aos trabalhos de Peroni (2012) e Adrião *et al* (2009) para refletir sobre a redefinição do papel do Estado mediante políticas públicas do Plano Diretor da Reforma do Estado.

A questão da mercantilização da educação e suas implicações para o papel do professor é discutida com o auxílio dos estudos de Contreras (2002), Apple (1999) e Ball (2010). A pesquisa também se aprofunda nas transformações na cultura escolar, com base nas concepções de Julia (2001) e Viñao Frago (2001), além de explorar o letramento escolar por meio das perspectivas de Kleiman (1995) e Soares (2019). Para tratar do contexto da educação de surdos, a pesquisa adota a contribuição de Salles *et al* (2004) sobre a aquisição da linguagem, leitura e escrita do surdo.

As pesquisas ainda recorrem a teorias sobre letramentos sociais de Street (2014), às contribuições de Kaplún (1998, 2011, 2014), Coulon (2017), Rampazo (2009) e Fonseca (1995, 2018), além de outros autores relevantes como Freire (1996, 2017, 2019) e Vygotsky (1989), para abordar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação inclusiva e das multimídias da educação.

Apresentaremos a seguir o Quadro 20 com os fundamentos teóricos e metodológicos das dissertações do PPGED/MPED/UNEB.

Quadro 20 — Fundamentos teóricos e metodológicos dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* selecionados e disponíveis no PPGED/MPED/UNEB

Produções do programa de pós-graduação em educação e diversidade/UNEB		
Código/ Autor(a)/ Ano/Título/ Instituição/ Programa	Fundamentos teóricos- Teóricos, autores	Fundamentos metodológicos- tipos de pesquisa, metodologias
Lima, Daniela dos Santos(2018). <i>É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento.</i> PPGED/MPED/ UNEB	Como embasamento teórico, levou-se em consideração os estudos dos seguintes autores: <i>brincadeira</i> : Sousa Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), Dohme (2011), Bomtempo e Going (2012) e Luckesi (2002, 2005); <i>cultura e cultura popular</i> : Geertz (1989) e Santos (2008); <i>identidade</i> : Hall (2006, 2014), Woodward (2014), Rios (2011) e Castells (2008); <i>alfabetização e letramento</i> : Cabral e Pessoa (2002), Carvalho (2010), Soares (2014 e 2016) e Rojo (2009).	A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, a saber: a) revisão de literatura das categorias: brincadeira, cultura, cultura popular, identidade, alfabetização e letramento; b) entrevista narrativa com treze moradoras/es das referidas comunidades e com oito crianças estudantes do terceiro ano da EMAMG, a fim de conhecer as brincadeiras da história local e sua relevância para a vida delas; e c) rodas de estudos na EMAMG com as/os professoras/ores, coordenadoras e diretora, a fim de promover a reflexão sobre a importância das brincadeiras infantis da cultura popular no processo de alfabetização.
SILVA, Eliata (2017). <i>Design de game para apoio a alfabetização de crianças: a jogabilidade e a reflexão metalinguística articuladas na apropriação da escrita alfabética.</i> PPGED/MPED/ UNEB	Características dos métodos de alfabetização mais conhecidos: os sintéticos (alfabéticos, silábicos e fônicos) e os analíticos (palavração, sentencição e global), em seguida, a reflexão da psicogênese da língua escrita (níveis de escrita pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) na acepção de Ferreiro e Teberosky (1986), consciência fonológica por Moraes (2012) e letramento por Soares (2000, 2003, 2005, 2016, 2017), conceitos considerados necessários para indicação dos pressupostos pedagógicos que fundamentariam os desafios e conteúdo de alfabetização presentes no <i>design</i> .	Recorreu ao processo metodológico de investigação que tem como pressuposto a abordagem qualitativa e a fenomenologia, o que requer um tipo de pesquisa que possibilite a imersão do pesquisador no campo, por isso, a opção pela pesquisa participante.

Fonte: elaborado pela autora (março/2024).

O embasamento teórico das pesquisas é composto por uma vasta gama de autores que abordam diversos aspectos relacionados à educação, cultura, identidade e práticas de alfabetização. No campo da brincadeira, são destacados os estudos de Sousa Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), Dohme (2011), Bomtempo e Going (2012), além de Luckesi (2002, 2005)

que discutem a importância da brincadeira no desenvolvimento e aprendizado infantil. A cultura e a cultura popular são abordadas com base nas contribuições de Geertz (1989) e Santos (2008), que tratam das influências culturais no processo de ensino-aprendizagem e na construção de saberes locais.

A identidade, outro tema central de uma das pesquisas, é explorada com base nas teorias de Hall (2006, 2014), Woodward (2014), Rios (2011) e Castells (2008), que discutem as relações entre identidade cultural, social e os contextos históricos que a formam. No campo da alfabetização e letramento, as obras de Cabral e Pessoa (2002), Carvalho (2010), Soares (2014, 2016) e Rojo (2009) são fundamentais para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita, além das práticas pedagógicas que envolvem essas competências.

As pesquisas também se aprofundam nas características dos métodos de alfabetização, abordando tanto os métodos sintéticos (alfabéticos, silábicos e fônicos) quanto os analíticos (palavração, sentencição e global). A reflexão sobre a psicogênese da língua escrita é ancorada nas ideias de Ferreiro e Teberosky (1986), que discutem os diferentes níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), tal como sobre a consciência fonológica, com base nos estudos de Moraes (2012). Além disso, o conceito de letramento é explorado nas obras de Soares (2000, 2003, 2005, 2016, 2017), proporcionando uma base sólida para entender as práticas pedagógicas de alfabetização e os desafios na escolha de conteúdos educativos.

Essa combinação de teorias e conceitos serve como alicerce para os pressupostos pedagógicos que sustentam as dissertações analisadas, ajudando a iluminar os desafios e as práticas pedagógicas de alfabetização no contexto educacional.

3.3 Discussões dos resultados acerca das dissertações analisadas

Partindo dos resultados encontrados nas análises das dissertações, neste tópico faremos uma reflexão acerca das concepções de alfabetização e letramento, das concepções de práticas pedagógicas de alfabetização e as contribuições/intervenções para a alfabetização e letramento.

A alfabetização, entendida não apenas como a técnica de decifrar letras e palavras, mas como um processo multifacetado que envolve aspectos linguísticos, sociais e afetivos, é um tema central nas discussões pedagógicas contemporâneas. Com base nas dissertações analisadas, é possível perceber que a prática da alfabetização deve ser vista por meio de diferentes lentes, promovendo uma articulação entre diversas facetas que transcendem o simples ato de ensinar a ler e a escrever.

Em primeiro lugar, a mobilização da faceta linguística, em conjunto com as dimensões interativa e sociocultural, mostra a compreensão da professora alfabetizadora (sujeito da pesquisa) sobre a necessidade de integrar o conhecimento técnico com a realidade social dos alunos. A afetividade apresentada como um elemento central para o processo de alfabetização ressalta a importância do vínculo entre educador e educando. Por intermédio de métodos variados, que consideram o contexto e as experiências dos alunos, é possível criar um ambiente de aprendizagem significativo, em que cada estudante se sente pertencente e motivado a participar.

Além disso, o movimento dialógico promovido entre os pesquisadores e os professores colaboradores evidencia a relevância da formação continuada para a emancipação e o desenvolvimento profissional dos educadores. A oportunidade de reflexão e de autoformação, tanto em espaços presenciais quanto virtuais, permite que os docentes ressignifiquem suas práticas pedagógicas, contribuindo para um ensino mais eficaz da leitura e da escrita. Essa troca de experiências é fundamental para enfrentar os desafios que permeiam a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, os achados das pesquisas também apontam para as dificuldades enfrentadas na implementação de uma educação inclusiva, destacando variáveis que podem comprometer o progresso dos alunos nesse contexto. A identificação de lacunas percebidas pelos professores que atuam nos ciclos iniciais da educação básica demanda uma ação interventiva que vise a melhorar não só a prática pedagógica, mas também a acessibilidade e a participação de todos os alunos no ambiente escolar.

Diante disso, é imprescindível a articulação entre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola e os eventos de letramento da realidade social dos alunos. A alfabetização, nesse sentido, deve ser um processo contextualizado e dinâmico, que considere a cultura e o cotidiano dos estudantes, preparando-os para se tornarem leitores e escritores críticos e conscientes. Somente por meio de uma abordagem integrada e reflexiva, que valorize as diferentes dimensões do letramento, conseguiremos formar cidadãos aptos a interagir com o mundo de maneira plena e significativa.

Sendo assim, a concepção de alfabetização presente nas dissertações analisadas do PPGEN/UESB nos convida a repensar as práticas educativas, valorizando a formação continuada dos professores e a importância do contexto sociocultural na formação de leitores e escritores competentes.

A alfabetização é um tema complexo que envolve não apenas a decodificação de letras, mas também a construção de significados que vão além da língua escrita. A análise das

dissertações do PPGED/UESB revela que a concepção de alfabetização e letramento é permeada por múltiplas verdades e disputas ideológicas que se manifestam no cotidiano escolar, refletindo a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas.

Um dos aspectos cruciais discutidos é a formação continuada de professores, essencial para a reflexão crítica sobre a prática docente. É notável que, mesmo com as intenções de transformação, muitas professoras ainda se deparam com práticas pedagógicas que não fomentam aprendizagens significativas, negando a potencialidade da alfabetização como um processo dinâmico e interativo.

Outro ponto importante é a necessidade de trabalhar a autoria desde as séries iniciais, estimulando o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação. Essa abordagem poderia enriquecer a experiência escolar, ampliando as possibilidades de um ensino que valoriza a oralidade e o diálogo. Contudo, a pesquisa demonstra que, apesar do intenso debate sobre o conceito de letramento, ainda há uma falta de clareza quanto à sua definição entre os educadores. Essa nebulosidade impacta diretamente a prática pedagógica, pois a didática de cada professor está ligada ao entendimento que ele tem dos termos que embasam seu trabalho.

As divergências sobre a concepção de letramento revelam uma representação social comum em relação à alfabetização, mas diversificada no que diz respeito ao letramento. Essa dualidade enfatiza a importância de discutir e trazer à tona as diferentes compreensões que permeiam o ambiente escolar. Ao buscar um espaço de ludicidade e de debate, é possível que a polissemia do sentido se manifeste, permitindo que novos discursos emergjam e ampliem as possibilidades de ensino.

Contudo, a concepção de alfabetização nas práticas pedagógicas precisa ser revista e discutida com profundidade. É imperativo que as políticas de formação continuada sejam reestruturadas, garantindo um espaço efetivo de construção de saberes que respeitem as realidades diversas do ambiente escolar. Somente assim, poderemos cultivar um ensino que promova uma alfabetização rica e significativa, capaz de preparar os alunos para um mundo complexo e em constante transformação.

A análise das produções do PPGE/UESC demonstrou que os textos refletem sobre as complexas relações entre teoria e prática na formação de professores, destacando tanto os desafios quanto as possibilidades para o desenvolvimento da competência leitora em um contexto de alfabetização e letramento. A pesquisa e a prática pedagógica indicam que, para que os alunos realmente se tornem leitores competentes, é necessário que os professores adotem uma postura reflexiva, crítica e colaborativa, com um foco claro no desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas que promovam o letramento de forma efetiva.

A produção analisada no PPGE/UEFS tratou sobre alfabetização de alunos com TEA, fica evidente que a alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento educativo de qualquer estudante, mas se apresenta como um desafio ainda maior para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As dificuldades enfrentadas por esses estudantes, somadas à falta de preparo e conhecimento específico por parte dos professores, evidenciam a necessidade urgente de um repensar das práticas pedagógicas e dos métodos de ensino utilizados nas salas de aula.

Para que a alfabetização de alunos com TEA se efetive, é fundamental que as instituições de ensino promovam formações continuadas e específicas para educadores, pois, a alfabetização de alunos com TEA requer uma reflexão urgente sobre as práticas educativas adotadas nas instituições de ensino. Para superar as dificuldades atuais, é imprescindível que os professores sejam capacitados para lidar com as particularidades desses alunos, promovendo uma alfabetização inclusiva e eficaz. Somente assim, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas competências leitoras e se integrem plenamente à comunidade escolar.

As dissertações analisadas nos PPGEs/UNEB oferecem um rico panorama das concepções de alfabetização que permeiam a prática docente, revelando a intersecção entre teoria e prática em contextos variados. Em particular, as relações estabelecidas entre leitura, escrita e o papel da escola evidenciam uma compreensão da alfabetização que vai além da memorização e do simples ato mecânico de ler e escrever.

Primeiramente, é notório que os significados atribuídos à leitura e à escrita estão intimamente ligados à construção de aprendizagens relevantes para a vida em sociedade. A alfabetização é percebida como uma ferramenta crucial para a conquista de uma profissão e emprego, além de promover a longevidade escolar e a mobilidade social. Essas dimensões indicam que a alfabetização não é apenas um processo escolar, mas um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, refletindo o desejo de alcançar condições que favoreçam a ascensão social.

Outro ponto crucial é a presença dos estudos Pós-Constructivistas nas trajetórias formativas das professoras. Essas abordagens são valorizadas nas práticas pedagógicas, especialmente em contextos como o sertão, onde as vivências locais influenciam a construção de saberes e identidades. A Educação Contextualizada, portanto, emerge como uma concepção que se compromete com um projeto escolar mais inclusivo e tolerante. A proposta de uma troca constante de experiências entre professor, aluno e comunidade alimenta a formação de sujeitos críticos e reflexivos, aptos a atuarem de maneira consciente nos contextos em que se inserem.

No entanto, as dissertações também apontam para um desafio urgente na prática educacional: a limitação imposta pela rigidez de programas educacionais. Quando as práticas pedagógicas se restringem à aplicação mecânica de conteúdos, o potencial educativo é comprometido. Mesmo educadores que possuam clareza sobre a importância de saberes significativos encontram-se presos a uma lógica tarefaira, que inibe a criatividade e a flexibilidade necessárias para uma educação verdadeiramente significativa.

Além disso, a necessidade de formação específica para professores que trabalham com população surda é uma questão emergente nos estudos. A educação desses alunos requer métodos adaptados e uma compreensão profunda das particularidades do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A inclusão dessa formação nas práticas docentes é essencial para o desenvolvimento de novas abordagens de letramento, contribuindo para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades dessa população.

Os resultados de uma das pesquisas analisadas também revelam uma busca por novos conhecimentos e habilidades, especialmente no que diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas, principalmente no Ensino Remoto Emergencial (ERE). O *feedback* positivo dos encontros *on-line* indica que, apesar das limitações, os educadores estão dispostos a se engajar em processos formativos que ampliem suas competências.

Além disso, a valorização das brincadeiras da cultura popular como elementos de aprendizagem destaca a necessidade de se considerar as tradições locais na construção de práticas educativas. Projetos de intervenção pedagógica que integrem esses elementos podem tornar a alfabetização mais relevante e prazerosa, estabelecendo conexões entre o aprendizado formal e as experiências do cotidiano.

Por fim, a proposta de desenvolvimento de um Game Design Document (GDD) para a criação de um jogo pedagógico ilustra como novas tecnologias podem ser uma aliada no processo de alfabetização. Esse tipo de iniciativa além de promover a apropriação da leitura e escrita de forma lúdica, também incorpora metodologias inovadoras que estimulam o engajamento dos alunos.

Em suma, as dissertações analisadas dos PPGEs/ UNEB refletem concepções de alfabetização que integram aspectos sociais, culturais e tecnológicos, promovendo uma educação crítica e inclusiva. Ao reconhecer a pluralidade das experiências e saberes, é possível construir práticas educativas que ensinem a ler e escrever e que também formem cidadãos conscientes e preparados para a vida, a fim de enfrentarem os desafios contemporâneos.

As contribuições das dissertações sobre alfabetização e letramento para a educação dialogam diretamente com as concepções de Freire (1996), Soares (2011) e Street (2007). Em

Freire, percebe-se a defesa de uma prática pedagógica que transcende a mera técnica de decodificação e defende a alfabetização como ato político e emancipador, capaz de transformar sujeitos e realidades. Nessa mesma linha, Soares (2011) introduz o conceito de letramento, ampliando o entendimento da alfabetização para além do domínio do código escrito, destacando a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Já Street (2007), ao propor a perspectiva ideológica do letramento, enfatiza que os usos da escrita são sempre situados em contextos culturais, históricos e sociais, e não podem ser reduzidos a um modelo neutro ou universal. Assim, as dissertações que apresentam novas metodologias e abordagens contribuem tanto para a teoria e prática pedagógica, quanto para a construção de uma educação crítica e inclusiva, em consonância com esses referenciais.

Aqui estão algumas das principais contribuições:

1. Formação continuada de educadores: as dissertações frequentemente abordam a formação inicial e continuada de professores, ressaltando a necessidade de capacitação adequada para que os educadores possam enfrentar os desafios da alfabetização e do letramento de maneira eficaz. Isso inclui a atualização de metodologias e a reflexão sobre práticas pedagógicas.

2. A pesquisa educacional na área da alfabetização e letramento desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e na formulação de políticas educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino.

3. Práticas de leitura e escrita. Muitas dissertações têm explorado a relação entre teoria e prática, oferecendo modelos que ajudam educadores a implementar estratégias eficazes em sala de aula. Essa integração permite que docentes compreendam melhor como as teorias de alfabetização e letramento se manifestam no cotidiano escolar.

4. A importância da compreensão do sentido da alfabetização e do letramento é fundamental para o desenvolvimento educacional e social. A alfabetização refere-se ao processo de aprender a ler e a escrever, enquanto o letramento envolve a capacidade de usar essas habilidades de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos da vida cotidiana.

5. Teoria para a reflexão sobre a prática pedagógica e os instrumentos utilizados. A teoria desempenha um papel fundamental na reflexão sobre a prática pedagógica, pois fornece uma base estruturada e fundamentada para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Ao integrar teorias educacionais, os educadores podem analisar criticamente suas abordagens, métodos e instrumentos, identificando o que funciona e o que pode ser aprimorado.

6. A educação contextualizada é fundamental, visto que, as pesquisas têm destacado a importância de considerar as diferentes realidades linguísticas e culturais dos alunos. Isso tem levado à criação de práticas pedagógicas contextualizadas e mais inclusivas, que respeitam e valorizam a diversidade, promovendo um ambiente de aprendizado mais equitativo.

7. A afetividade desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, pois o aprendizado não ocorre apenas de forma cognitiva, mas também emocional. Quando os educadores reconhecem e valorizam as emoções dos alunos, criam um ambiente mais acolhedor e seguro, o que facilita a motivação e o engajamento.

As contribuições abordadas até o momento serão detalhadamente explicadas na próxima seção.

4 AS DISSERTAÇÕES E SUAS CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As dissertações acadêmicas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na reflexão sobre as práticas pedagógicas. Elas oferecem uma análise detalhada de diversos aspectos que influenciam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, trazendo à tona as contribuições que realmente impactam a prática docente.

Ao investigar essas dissertações, é possível compreender as transformações necessárias para a melhoria do ensino, destacando desde a formação dos professores até as metodologias mais eficazes em sala de aula.

Esta seção visa explorar as principais contribuições encontradas nas dissertações e nos artigos da revisão de literatura enfocando alguns aspectos que, de fato, fazem a diferença na prática pedagógica, seja no aprimoramento das estratégias de ensino, na inclusão de novas tecnologias, ou na construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático e colaborativo. Dentre os aspectos importantes encontrados nas dissertações, destacamos como já mencionados ao final da seção 3: a formação continuada, as pesquisas educacionais, as práticas de leitura e de escrita, a compreensão do sentido da alfabetização e do letramento, a teoria e a reflexão da prática e os instrumentos utilizados, a educação contextualizada e a afetividade no processo de alfabetização.

4.1 A importância da formação continuada para professores

Paulo Freire (1970) trata sobre a inconclusão humana e a educação reflete uma visão profunda e única sobre o papel da aprendizagem na vida dos seres humanos. Ao afirmar que, ao contrário dos outros animais, o ser humano é "inacabado" e tem consciência de sua inconclusão, Freire (1970) destaca que essa percepção de que nunca estamos completos é o que nos torna capazes de aprender, questionar e transformar.

A educação, para ele, não é um processo estático, mas um "que-fazer permanente", sempre em evolução, pois a realidade e as pessoas estão em constante mudança. Assim, a educação se constrói e se reinventa por meio da *práxis* (a prática reflexiva), tornando-se um processo contínuo e dinâmico. Para Freire, educar é, portanto, uma ação que nunca termina, posto que sempre estamos aprendendo e nos reconstruindo enquanto indivíduos e como sociedade.

Em face das reflexões apresentadas nas produções, podemos observar que o diálogo entre pesquisadoras e professoras colaboradoras, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais, tem se mostrado um caminho eficaz para promover a autoformação e o desenvolvimento profissional. Essa interação não apenas favorece a reflexão sobre as práticas de ensino, como permite que os educadores ressignifiquem suas abordagens em relação ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mendes (2021, p. 45) afirma no fragmento a seguir que

Essa preocupação¹⁶ também é confirmada na fala da maior parte das professoras que acompanhamos na formação do Pacto–BA e do PNAIC, no período de 2012 a 2018. Mesmo quando a formação continuada propunha uma agenda formativa que fomentava o desenvolvimento do professor e da professora reflexivos, era difícil para eles desconstituírem-se desses modelos, já que suas raízes estavam alicerçadas em uma formação inicial focada na reprodução, na transferência do conhecimento firmado na racionalidade técnica imposta pelo positivismo.

Portanto, a formação continuada é um tema de extrema relevância no contexto educacional e tem esse papel de formar o professor, ajudá-lo a refletir sobre a prática e a buscar sempre mais, no intuito de aprimorar e ressignificar as práticas pedagógicas e garantir uma educação de qualidade.

Entretanto, é preocupante notar que, apesar dos avanços percebidos em momentos de formação, como os realizados por Brito (2018) em Jaguaquara no ano de 2016, muitos educadores sentem que a formação continuada se tornou uma mera reprodução do que ela deveria ser. A falta de continuidade e a transformação do programa em algo que não atende às expectativas iniciais revelam um falso discurso de continuidade nas políticas de formação. Isso nos leva a questionar a efetividade das iniciativas propostas e a necessidade de um compromisso real com a formação dos professores. O trecho a seguir deixa claro que a falta de continuidade também é um fator que pode contribuir para a falta de efetividade das formações que, pelo nome, deveriam ser de forma continuada.

Com base nesses relatos (das professoras alfabetizadoras), podemos inferir que para a maioria dos sujeitos participantes, a formação continuada oferecida pelo PNAIC foi algo inédito, o que pode justificar as percepções que eles têm sobre a formação do Programa, pois o fato de a maioria não ter tido uma experiência anterior para comparar com a experiência da formação do PNAIC pode ter contribuído para que eles olhassem a formação do Programa de forma positiva, valorizando-a (Brito, 2018, p. 106).

¹⁶ A preocupação da professora Maria era apenas na ênfase do como fazer e fazer sempre da mesma forma.

Além disso, a análise das práticas pedagógicas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) mostra que, embora ele tenha contribuído para a ressignificação das práticas, ainda existem desafios significativos. A presença de práticas tradicionais, que não promovem aprendizagens significativas, além da falta de recursos lúdicos (ou do não uso) e atividades que estimulem o pensamento crítico dos alunos são aspectos que precisam ser urgentemente abordados. A formação continuada deve, portanto, ser um espaço de reflexão crítica, em que o professor atua como mediador e o aluno é visto como um agente ativo em sua própria aprendizagem (Santos, 2018, Borges, 2019). Conforme Santos (2018), na escola investigada haviam materiais, como livros e mídias, mas os professores não utilizavam por falta de incentivo por parte da gestão.

Pudemos constatar *in lócus* a biblioteca e mídias disponíveis para as professoras aprofundarem seus estudos. Contudo, lamentamos pelas razões de precariedade elencadas, que as docentes sintam dificuldade de tomar posse deste material. É até compreensível, mas é urgente uma tomada de decisão - em primeiro momento pela gestão - no sentido de criar as condições necessárias para o tempo dedicado aos estudos (Santos, 2018, p. 79).

Com exceção da professora Lu, as professoras Ana e Tina relataram que após participarem do PNAIC, passaram a refletir sobre o trabalho realizado com as crianças, sobre as propostas de atividades levadas para a sala de aula. Isso fica evidente nos materiais analisados, em que as professoras trabalhavam os conteúdos com materiais concretos, músicas, vídeos, livros diversos e jogos de acordo com as propostas do PNAIC, mas durante as observações frequentemente as atividades eram copiadas no quadro, pouco exploradas e que, muitas vezes, divergiam dos relatos da entrevista (Borges, 2019, p. 95).

Além disso, a importância de uma formação específica para atender às necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e surdos também é um ponto crucial. As dificuldades enfrentadas por professores nessas áreas evidenciam a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem, como afirma Almeida (2019) nos trechos a seguir:

Uma formação que potencialize o professor a trabalhar respeitando as diferenças perpassa por diversos âmbitos, e esta discussão envolve questões de caráter político, econômico, filosófico e pedagógico (Almeida, 2019, p. 49).

O município deve ver o professor como protagonista, instigando a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. Neste ponto é necessária uma base teórica firme e segura, para que esse espaço de autonomia seja bem conduzido, e nesse âmbito percebe-se algumas lacunas (Almeida, 2019, p. 68).

A formação continuada deve ser um espaço para discutir e desenvolver práticas que respeitem as peculiaridades desses alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Um aspecto que se destacou também em relação à formação foi o *feedback* positivo dos encontros de formação, especialmente os realizados *online* propostos por Costa (2021), o qual destaca a sede de conhecimento dos educadores e a importância de também lançar mão desses instrumentos virtuais na realização da formação continuada.

Ao final do encontro(online), apenas um professor pediu o direito à palavra e fez os agradecimentos e expressou seu contentamento pela realização do encontro. Outros professores, foram até o *chat* e comentaram sobre a importância do evento e o esclarecimento que o encontro virtual proporcionou a todos. No geral, tivemos até uma quantidade significativa de perguntas. E, prestes a finalizar o encontro, disponibilizei, no *chat*, o link para o preenchimento do formulário. Verifiquei que encerramos nosso encontro com 21 professores participantes (Costa, 2021, p. 120).

Podemos perceber que mesmo sendo algo novo para alguns, ao final, todos participaram, pois pelo texto na íntegra, a formadora experienciou no início do encontro um verdadeiro monólogo e só a partir de um certo momento os professores participantes se habituaram com o novo ambiente. Então, apesar dos desafios impostos pelo uso das tecnologias, é necessário enfrentá-los para que as formações aconteçam de maneira mais ampla.

Ainda sobre a formação de docentes, Dias e Gontijo (2023) apontam falhas na formação proposta pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE) 1980-2000, as críticas destacaram uma visão economicista que conecta a educação à formação da população menos favorecida para o mercado de trabalho, permitindo que este ditasse as diretrizes das reformas educacionais. Quando a formação de docentes se alinha estritamente às demandas do mercado, corre-se o risco de negligenciar aspectos fundamentais do processo educativo, como o desenvolvimento de pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma cidadania ativa. Além disso, essa abordagem pode desconsiderar as realidades locais e as necessidades específicas das comunidades, perpetuando um modelo educacional que não dialoga com as realidades sociais e culturais dos estudantes.

Portanto, é fundamental repensar a formação docente para adotar uma visão mais integral da educação, que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos, conscientes e agentes de transformação social. Isso implica em uma formação que valorize a pedagogia crítica, a inclusão e a equidade, promovendo uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano. Ao priorizar essa abordagem, podemos formar educadores capazes de criar ambientes de aprendizagem que

sejam inclusivos, críticos e transformadores, contribuindo para uma sociedade comprometida com a educação das crianças, jovens e adultos.

4.2 A importância das pesquisas educacionais

A importância das pesquisas educacionais é inquestionável, posto que elas são fundamentais para compreender as dificuldades e potencialidades do processo de ensino e de aprendizagem, além de promoverem melhorias na prática pedagógica. Como afirma Minayo (2001, p. 15),

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo... embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Conforme Minayo (2001), não há problema de pesquisa se antes ele não for um problema real da vida cotidiana. Gamboa (2003) também entende que a pesquisa começa ao se localizar os problemas. Com base nesses, ficam claras as dúvidas, as suspeitas, as indagações e as questões. Essas questões devem ser trabalhadas até serem transformadas em perguntas que sejam claras e concretas. Dessa forma, essas perguntas, que o autor considera como pontos de partida da pesquisa, poderão ser respondidas.

Como foi possível percebermos, por exemplo, os achados das dissertações analisadas revelam variáveis que podem dificultar a execução da educação inclusiva, um dos pilares da educação contemporânea. Perante essas descobertas, é possível criar intervenções que considerem as lacunas identificadas pelos professores, especialmente aqueles que atuam nos ciclos iniciais da educação básica. Isso demonstra a relevância de pesquisas que não apenas diagnostiquem os problemas, como busquem soluções práticas e aplicáveis no contexto educacional.

A relação com o foco do Programa de Pós-graduação em Ensino da educação básica é uma prova de como os estudos acadêmicos podem impactar diretamente a formação de educadores e as práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz. Assim, podemos destacar na pesquisa de Novaes (2022, p. 58) que

Os achados deste estudo evidenciaram a importância da formação e da percepção dos professores para a prática da alfabetização de crianças com DI moderada, uma vez que quando os professores se sentem preparados para a

alfabetização de crianças com esta condição clínica, aumentam as chances dos professores melhorarem suas práticas pedagógicas podendo contribuir de forma mais eficiente para a alfabetização e inclusão de alunos com DI moderada.

Como destaca Novaes (2022), a aplicabilidade das pesquisas é um ponto crucial, pois elas não se limitam ao diagnóstico, mas visam ao desenvolvimento de procedimentos de intervenção que possam ser utilizados no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante nas pesquisas educacionais é a identificação de fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Esses fatores, de natureza pedagógica, administrativa, política e familiar são determinantes no sucesso ou fracasso da educação. O estudo dessas variáveis permite que as políticas educacionais sejam ajustadas e as práticas pedagógicas sejam modificadas para melhor atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

A pesquisa além de transformar realidades, transforma os próprios pesquisadores, como afirma Pereira (2017, p. 172),

[...] reitera-se que as aprendizagens construídas ao longo do período da pesquisa influenciaram diretamente na formação pessoal, acadêmica e profissional da pedagoga, agora pesquisadora, alterando a ótica em que se concebe tanto a organização escolar em ciclo, quanto o processo de alfabetização. Reconhecendo que a condição de ser professor e também, pesquisar, proporciona estar em construção e reconstrução constante de uma base de conhecimento para a docência, em especial no campo da alfabetização, é, justamente, o que torna essa área tão cativante, apesar de todos os percalços e desafios que a envolve. Por esse motivo, entende-se que, se iniciada hoje, a pesquisa, provavelmente, percorreria caminhos diferentes, uma vez que conceitos trabalhados inicialmente foram superados e ampliados no decorrer do processo.

Contudo, podemos afirmar que a pesquisa é algo intrínseco ao pesquisador, uma vez que ele transforma e é transformado pelas indagações, pelos saberes subjacentes e, principalmente, pelas descobertas.

Além disso, a pesquisa de Silva (2017) mostra como a tecnologia pode ser aliada no processo de aprendizagem, propondo o desenvolvimento de um Game Design Document (GDD) para a criação de um jogo educativo. A pesquisa além de propor um produto, proporciona também uma reflexão sobre o uso de *games* na alfabetização.

Pode-se dizer que esta pesquisa, para além do produto que se propôs realizar - o GDD, oportuniza, ainda que de forma incipiente, a reflexão sobre como está se processando o desenvolvimento de *games* para alfabetização, se há estudos voltados para a articulação da jogabilidade com a reflexão metalinguística no processo de apropriação do SEA e, ainda qual a implicação

dos professores alfabetizadores como sujeitos capazes de experimentar, descobrir e gerir novos conhecimentos e práticas pedagógicas integradas aos *games* (Silva, 2017, p. 120).

Portanto, o uso de ferramentas lúdicas e tecnológicas no processo de alfabetização é uma estratégia inovadora que visa a engajar as crianças e a facilitar a apropriação de conhecimentos. A ideia de utilizar o jogo como meio pedagógico no ciclo inicial de alfabetização pode ser uma poderosa ferramenta de ensino, visto que além de estimular a aprendizagem de maneira divertida, favorece a interação e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outro fator relevante das pesquisas educacionais é a busca incessante por técnicas, testes e outros que desenvolvam habilidades dos alunos atípicos como é o caso dos estudos de: Pelosi *et al* (2018), Silva e Seabra (2022), Sartori, Delecrode e Cardoso (2019). Os resultados da pesquisa de Pelosi *et al* (2018) indicaram que a estimulação estruturada das habilidades cognitivo-linguísticas, especialmente as relacionadas à fonologia, conduzida por uma equipe interdisciplinar mediante oficinas de linguagem em grupo, teve um impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças e adolescentes com síndrome de Down.

Todavia, os estudos de Silva e Seabra (2022) demonstraram que é essencial estruturar o trabalho relacionado ao letramento visual para facilitar a compreensão das informações e experiências pelos alunos surdos. Isso permite o desenvolvimento de habilidades que capacitam os alunos a interpretar imagens de forma mais refinada. Nesse contexto, a mediação do professor desempenha um papel crucial.

O objetivo da pesquisa de Sartori, Delecrode e Cardoso (2019) foi caracterizar e comparar os testes comportamentais do processamento auditivo central de escolares das séries iniciais nas etapas, teste e reteste; e correlacionar as variáveis idade e gênero com os resultados destes testes. A avaliação do desempenho dos alunos indicou que, após um período de seis meses, todas as habilidades auditivas analisadas apresentaram melhorias, destacando-se especialmente a capacidade de localização sonora, a distinção figura- fundo auditivo e a resolução temporal.

As pesquisas educacionais se mostraram relevantes também por intermédio da pesquisa de Gontijo e Silva (2019), na qual foram analisadas as estratégias utilizadas pela Secretária de Educação do Espírito Santo para melhorar os índices de aprovação das escolas públicas. Os referidos autores concluíram sobre a necessidade de se delimitar critérios de formação de turmas, priorizando as turmas homogêneas e o sistema de avaliações, nas quais “a leitura oral de textos deixou de ter valor, passando a leitura de frases, palavras e sílabas a ser central nas

provas, diminuindo, desse modo, a exigência para a aprovação” (Gontijo; Silva, 2019, p. 19). Tal ação não contribuiu significativamente para a aprovação nas escolas públicas, principalmente em se tratando do desenvolvimento de crianças pobres.

Sendo assim, as pesquisas educacionais são fundamentais para impulsionar uma transformação profunda na educação, questionando as práticas tradicionais e propondo soluções inovadoras para os desafios persistentes. No entanto, é preocupante que muitas vezes essas pesquisas sejam limitadas por interesses políticos e econômicos, ou sejam implementadas de forma superficial, sem considerar as necessidades reais dos alunos e professores. É urgente que as pesquisas educacionais sejam realizadas com rigor e compromisso, priorizando a inclusão, a equidade e a melhoria contínua do ensino, para que possamos construir uma educação que seja verdadeiramente eficaz e adaptada às necessidades dos alunos.

4.3 A importância das práticas de leitura e escrita

A cultura letrada, segundo Freire (1970), não é um simples produto da razão ou do desejo humano, mas surge como uma necessidade de reflexão crítica sobre a própria existência e o mundo. A escrita e a leitura tornam-se instrumentos pelos quais o ser humano passa a se entender como parte de uma história, e ao escrever e ler sua própria história, ele conscientiza-se de sua capacidade de ação no mundo. Alfabetizar-se, então, não é apenas aprender a decodificar palavras, mas é aprender a ler o mundo e a história, reconhecendo-se como parte de um processo contínuo de transformação.

Para Freire (1970), ao aprender a ler e escrever, o indivíduo se apropria de sua história e entende seu papel no mundo. Ele deixa de ser apenas um repetidor do que foi e passa a ser um sujeito ativo no construir de sua própria história e no planejamento de um futuro. A alfabetização, portanto, é o início de um processo de conscientização, em que o sujeito não é mais um ser passivo diante das imposições da sociedade, mas um ser que questiona, reflete e transforma sua realidade.

A ideia de Paulo Freire de que a alfabetização é o início de um processo de conscientização destaca a importância de uma educação crítica e reflexiva. No entanto, surge o desafio de como formar alunos críticos e reflexivos se os próprios professores, em sua maioria, não receberam uma formação nesse sentido? Bem sabemos que, a formação de professores é fundamental para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Isso implica uma abordagem que valorize a reflexão, a crítica e a autonomia dos professores, permitindo-lhes questionar e transformar suas próprias práticas.

Além disso, Brian Street (2007) também discute a ideia de que as práticas de letramento não são apenas habilidades técnicas de leitura e escrita, mas estão profundamente interligadas com a formação da identidade e da personalidade dos indivíduos. Ao afirmar que as práticas de letramento formam a identidade e a personalidade, Street (2007) sugere que o modo como uma pessoa lê e escreve está vinculado à sua percepção de si mesma e ao papel que ela ocupa na sociedade.

O autor destaca que as formas de leitura e de escrita que aprendemos e utilizamos não são neutras ou universais, mas estão associadas a contextos sociais específicos. Ou seja, quando adquirimos habilidades de letramento, estamos, ao mesmo tempo, aprendendo não apenas a ler ou escrever, mas também a interpretar o mundo e a nos posicionar nele, assumindo determinadas identidades sociais. Essas práticas de letramento refletem expectativas sociais sobre os papéis que desempenhamos, como o de estudante, trabalhador, cidadão, entre outros.

Por exemplo, o tipo de letramento que uma pessoa desenvolve em uma determinada comunidade ou contexto educacional pode estar relacionado a expectativas específicas sobre como ela deve comunicar-se ou agir. As práticas de leitura e escrita que são valorizadas em uma cultura ou sociedade podem moldar quem alguém é ou como é visto pelos outros. Assim, o ato de ler e escrever se torna uma ferramenta para construir e expressar a identidade, já que diferentes formas de letramento podem representar diferentes papéis sociais ou modelos de comportamento.

Sendo assim, a ideia central de Street (2007) é que as práticas de letramento são inseparáveis da construção da identidade social e pessoal, influenciando a forma como as pessoas se veem e são vistas pelos outros. Essas práticas não se limitam ao simples domínio de habilidades técnicas, mas estão imersas em relações de poder e expectativas sociais que ajudam a definir os papéis e os comportamentos esperados dos indivíduos na sociedade.

Como aponta Azevedo (2023), é crucial que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola se conectem com os eventos de letramento vivenciados pelos alunos em seus cotidianos, refletindo as realidades socioculturais e as necessidades de cada grupo. A autora afirma que “[...] vê-se a necessidade de revisitar, refletir e reconstruir concepções sobre o letramento que consideram a importância do uso da leitura e da escrita em práticas sociais e não se limitando apenas à produção e interpretação de textos no cotidiano da escola” (Azevedo, 2023, p. 73). Dessa forma, a escola se torna um espaço de reflexão e de adaptação das práticas pedagógicas, atendendo de maneira mais eficaz às diversidades presentes no processo de aprendizagem.

Além disso, Brandão (2020) também enfatiza a importância de trabalhar o desenvolvimento da autoria nas séries iniciais, antes mesmo do processo de alfabetização formal. Segundo ela, estimular práticas como a leitura polissêmica, a interpretação, a oralidade e o diálogo são ferramentas essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo. Assim, afirma:

Enfatizamos e defendemos que a escola considere trabalhar o desenvolvimento da autoria em sala de aula, mesmo em séries iniciais anterior ao processo de alfabetização, por meio da estimulação da leitura polissêmica, da interpretação, da oralidade e do diálogo em busca dos possíveis sentidos que se pode haver em uma história de contos de fadas (Brandão, 2020, p. 76).

Ao explorar histórias, como as de contos de fadas, os alunos não apenas desenvolvem a competência leitora, mas também começam a entender a multiplicidade de sentidos e interpretações que um texto pode gerar. Esse trabalho com a autoria contribui para que os estudantes se vejam como protagonistas em sua jornada de aprendizagem, estabelecendo uma relação mais ativa e consciente com a leitura e escrita.

Já em relação às práticas educativas relacionadas à leitura e à escrita, Lima (2018) também destaca a importância da inserção de elementos da cultura popular local, como as brincadeiras, nas atividades de leitura e escrita, com isso, afirma:

Por entender que as brincadeiras são elementos constituintes da realidade das crianças e que são promotoras de inúmeros conhecimentos e habilidades, e também por compreender que, com prazer, pode-se aprender mais e melhor, acreditamos que as brincadeiras populares, se inseridas no cotidiano escolar, de forma direcionada e planejada, podem ser uma ferramenta capaz de potencializar as aprendizagens das crianças em processo de alfabetização na perspectiva do letramento (Lima, 2018, p. 191).

Essa abordagem contribui para o reconhecimento das experiências culturais dos alunos e promove um letramento mais significativo, que se conecta com o contexto social e cultural dos estudantes. Além disso, a análise da discursividade dos documentos legais, como o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, realizada por Fontes (2018), também revela como as funções ideológicas presentes nesses textos determinam as práticas educacionais e influenciam a maneira como a leitura e a escrita são abordadas nas escolas. Segundo Fontes (2018, p. 121),

[...] esperamos que as análises aqui desenvolvidas, mediante as contribuições da Análise de Discurso de filiação francesa, sirvam para esclarecer que o letramento perpassa os campos político e social, que existem múltiplos letramentos que se correlacionam entre si e que, conforme acreditamos, a alfabetização é um processo que não se finda em um estágio da vida escolar,

mas se configura como um *continuum* que se estabelece em graus e níveis influenciados pelas práticas sociais em que o sujeito se insere ao longo da vida.

Sendo assim, a alfabetização vai muito além do âmbito escolar, pois acompanha o indivíduo por toda a vida. Entretanto, apesar de sua relevância, a leitura muitas vezes aparece de forma superficial nos documentos orientadores da educação, como no Referencial Curricular e na Matriz Curricular do SAEB, citado por Anunciação (2023, p. 140).

Deste modo, ao analisar o discurso da Matriz, a presente pesquisa aponta para a hegemonia de um pensamento neoliberal nas políticas públicas da educação brasileira, que está presente até nos dias atuais. Os testes assumem importância singular nesse cenário, e a leitura que deles se faz, respeitando-se a seu valor, não deve ser o foco da promoção do ensino em nenhuma instância.

Embora a leitura seja reconhecida como uma habilidade essencial para a participação social, a falta de um posicionamento claro sobre as concepções de leitura a serem adotadas nos documentos oficiais reflete uma lacuna importante na construção de uma prática pedagógica mais sólida e fundamentada. Essa ausência de diretrizes claras dificulta a criação de um plano de ensino que realmente desenvolva a competência leitora de forma eficaz e contextualizada.

Portanto, o trabalho dos professores é fundamental nesse processo. Pois, de acordo com Barros (2015), embora os professores frequentemente reconheçam a importância da leitura, eles recorrentemente reproduzem uma abordagem ingênua, acreditando que a leitura é algo que se aprende exclusivamente pelo prazer, sem perceber a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para o desenvolvimento das competências leitoras. Vejamos:

Como podemos perceber na entrevista, Lilás e Rosa realizam as leituras para cumprimento de tarefas, no entanto, como professoras-alfabetizadoras que ensinam crianças a ler e escrever, parece-nos que ainda não percebem a importância de serem leitoras. Em nossas conversas elas deixam clara a crença de que, oportunizando o acesso aos livros, sendo modelo de leitoras para os alunos e criando situações em que os alunos leiam uns para os outros, já seria suficiente para realizar a tarefa de ensinar a ler (Barros, 2015, p. 122).

Esse ponto é crucial, pois a formação docente precisa romper com essa visão simplista e se aprofundar em metodologias que integrem as diversas dimensões da leitura, preparando os alunos para um uso mais crítico e eficiente da língua escrita.

Na análise de Báfica (2015), diferentemente da análise de Barros (2015), fica evidente como as professoras podem oscilar entre o papel de leitoras, modelos de leitoras e mediadoras de leitura, movendo-se do ideal ao real em busca de estratégias eficazes para o desenvolvimento da competência leitora. Conforme ressalta Báfica (2015, p. 109),

Nesses momentos (formação, sala de aula) fomos interligando, como uma teia, o planejado ao realizado, percebendo que ora as professoras eram leitoras, ora eram modelos de leitoras, ora eram mediadoras de leitura. Essa tessitura pedagógica, em algumas ações era o ideal, em outras era o real, e sempre necessária, pois trazer a formação para a sala de aula é, em sentido amplo, o objetivo da formação, seja inicial ou continuada.

Esse movimento de trazer a formação para a sala de aula e estar em uma constante adaptação é essencial para a criação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e eficazes, que atendam às necessidades e potencialidades dos alunos.

Além da formação em leitura, como vimos anteriormente, destacamos também a importância da mediação pedagógica na construção do sentido da leitura como é evidenciada na pesquisa de Brasil (2016), que aponta a importância da interlocução com os textos literários para que os alunos possam construir significados de maneira ativa.

Portanto, como afirma a autora, a formação do leitor demanda aspectos que abrangem o envolvimento da criança e a mediação constante do professor/pesquisador. Sendo que, os textos literários propiciaram, por meio da mediação pedagógica, experiência tanto para os alunos quanto para a pesquisadora (Brasil, 2016). O modelo interativo de leitura, no qual a pesquisadora atua como mediadora e proporciona um ambiente alfabetizador aos estudantes, há uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem, para tanto, é necessária uma mediação cuidadosa e estratégica para que os alunos se tornem leitores proficientes.

Em se tratando de ambiente favorável à alfabetização, Leme e Lima (2023) enfatizam que, embora o ambiente alfabetizador seja fundamental, ele não é suficiente por si só. A mediação do professor é essencial para guiar as crianças nesse processo, transformando o ambiente em um espaço rico de oportunidades de aprendizagem. Assim, a combinação entre um ambiente propício e a ação mediadora do educador se revela de forma crucial para efetivar a alfabetização, promovendo um aprendizado significativo e engajante.

A pesquisa prospectiva realizada por Damasceno *et al* (2022) investigou os efeitos do Programa de Resposta à Intervenção (RTI), a fim de estimular o aprendizado e contribuir para a prevenção e identificação precoce de riscos relacionados a transtornos de aprendizagem escolar. Concluíram que a promoção das habilidades abordadas foi eficaz, e as intervenções implementadas no âmbito do programa demonstraram favorecer o processo de aprendizagem da leitura.

Além disso, Piccoli e Zen (2020) investigaram as práticas de leitura, revelando que crianças de classes populares têm acesso a diferentes tipos de materiais de leitura, além disso,

fizeram mais referência ao suporte do que ao gênero, sendo tal resultado significativo para o planejamento de práticas escolares de alfabetização em leitura e escrita.

Cabe destacar, portanto, que as práticas de leitura e escrita na escola devem ser abordadas de maneira integrada, considerando não apenas as metodologias pedagógicas e o ambiente, mas também as realidades socioculturais dos alunos e a intervenção do docente. As pesquisas educacionais destacam a necessidade de um trabalho mais integrado e contextualizado, que envolva a formação dos professores, o uso de estratégias de leitura e escrita mais diversificadas e a incorporação de elementos culturais no processo de letramento. Somente assim será possível desenvolver, de maneira eficaz, as competências leitoras dos alunos e prepará-los para uma participação social plena e crítica.

Em se tratando ainda em práticas de escrita, Almeida & Silva (2019) realiza uma pesquisa sobre escritas inventadas que destaca a importância da prática cotidiana no contexto da língua Portuguesa, permitindo uma comparação constante, favorecendo assim a compreensão das práticas pedagógicas. Em consonância, Rezende & Montuani (2020) abordam a temática das palavras inventadas e a relevância de uma pesquisa de intervenção, a qual demonstrou a importância da mediação do adulto no processo de aprendizagem.

Por outro lado, Amorim *et al* (2020) esclarecem que as habilidades de escrita nas escolas particulares desenvolveram-se de maneira mais significativa em comparação com as escolas públicas, evidenciando as diferenças no aprendizado e a relevância de se criar estratégias que possam minimizar as disparidades de desenvolvimento para todas as crianças.

O artigo de Bartolozzo e Rocha (2020) analisa as interações geradas por meio do conto clássico Chapeuzinho Vermelho. Para tanto, realizam um trabalho pedagógico de reinterpretação e reconto, os autores recorreram a três categorias: (a) a intencionalidade docente no planejamento e desenvolvimento das atividades com os contos; (b) a relevância de se trabalhar várias vezes com um mesmo conto; e (c) e os desafios de explicar às famílias a relevância do trabalho com a literatura.

No entanto, é essencial que levantemos questionamentos sobre a forma como as práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas, considerando as necessidades e interesses dos alunos, bem como o contexto em que se inserem as atividades. Além disso, é importante avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e fazer ajustes necessários para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Pois, a prática deve ser sempre um ir e vir de reflexões e ressignificações.

É importante considerar também que a prática de leitura e de escrita não deve limitar-se apenas à escola formal, pois no caso de crianças em tratamento nos hospitais, deve haver

continuidade da aprendizagem como foi o tema da pesquisa de Ferreira e Pessoa (2023) que possibilitou a percepção da necessidade das crianças impossibilitadas de frequentar a escola participarem de práticas de letramento, além da garantia de um direito, o acesso às práticas que envolvem as habilidades de leitura e escrita repercutem na visualização de novas perspectivas que muitas vezes são ceifadas pelo diagnóstico.

A importância das práticas de leitura e escrita no contexto educacional é indiscutível, pois elas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos. No entanto, é necessário que essas práticas estejam articuladas não apenas com as metodologias de ensino, mas à realidade social na qual os estudantes estão inseridos.

Outro aspecto relevante para refletir sobre as práticas de leitura e escrita é a escolha dos métodos de alfabetização, pois como já vimos em Soares (2010), eles nunca devem se limitar a um apenas, contudo, Cerdas (2022) em sua pesquisa critica o método fônico e a abordagem tradicional que enfatiza a decodificação das palavras, muitas vezes em detrimento de uma compreensão mais abrangente da leitura.

Assim, é fundamental questionar a homogeneização das práticas de leitura e escrita, e considerar a necessidade de uma abordagem multifacetada que valorize a diversidade dos alunos e os contextos em que estão inseridos. A personalização do ensino não é apenas uma questão de eficiência, mas sim uma necessidade ética para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e eficaz. Isso implica em uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas atuais e a busca por novas estratégias que possam atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas experiências, culturas e contextos. Somente assim, poderemos promover uma alfabetização que seja não apenas técnica, mas que faça sentido para os alfabetizandos.

4.4 A importância da compreensão do sentido da alfabetização e do letramento

O letramento é um conceito mais abrangente e vai além da simples aquisição da habilidade de ler e escrever. De acordo com Soares (2008), o letramento está relacionado à capacidade de usar essas habilidades de forma crítica e funcional em diversos contextos sociais. Ou seja, enquanto a alfabetização lida com os aspectos técnicos da leitura e escrita, o letramento envolve sua aplicação na vida cotidiana, seja na escola, no trabalho ou em outras esferas da vida social. O letramento não se resume a ser capaz de ler e escrever, mas a saber como e para que usar essas habilidades de maneira eficaz e significativa.

Soares (1999) destaca ainda que a alfabetização pode ser vista como um processo inicial, uma etapa fundamental para a construção das competências leitoras e escritoras, mas que precisa estar conectada a práticas que promovam o letramento. Em outras palavras, a alfabetização é uma fase de aprendizagem, enquanto o letramento se refere ao uso contínuo e progressivo da leitura e escrita de maneira crítica e reflexiva.

Sendo assim, a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento é essencial para a construção de uma educação que seja, de fato, significativa e transformadora. No entanto, os estudos apontam que, apesar de serem amplamente debatidos no campo acadêmico, ainda existem divergências consideráveis na forma como esses termos são compreendidos, especialmente por parte dos professores alfabetizadores.

Lima (2020) observa que embora o letramento seja um conceito central nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem, ele continua a gerar dúvidas entre as educadoras, refletindo a falta de clareza sobre o seu significado e aplicação nas práticas pedagógicas. Assim,

Por mais que as professoras pensem que o seu diálogo seja destituído da ideologia dos manuais, este acaba apontando o contrário. Ao falarem a respeito das suas práticas, métodos e concepções trabalhadas em sala de aula, pudemos perceber que o seu discurso está embebido de influências ideológicas relacionadas a sua função e ao material utilizado (Lima, 2020).

Essa imprecisão conceitual impacta diretamente a forma como o letramento é abordado em sala de aula e influencia o modo como os professores percebem o papel da leitura e da escrita no desenvolvimento dos alunos.

Além disso, a pesquisa de Ferreira (2018) sobre o termo "letramento" nos programas Pró-Letramento e PNAIC reflete a importância de compreender os sentidos atribuídos a conceitos fundamentais no campo da educação. Saber como o letramento é entendido e aplicado nos diferentes contextos educacionais pode trazer *insights* valiosos para a melhoria das práticas de alfabetização, fundamentais no ciclo inicial da educação básica. Como afirma a autora,

[...]apresentamos o letramento por meio de uma abordagem que o compreende como um fenômeno que é de natureza política e polissêmica. Nossa exposição foi realizada por meio de um embate discursivo, pelo qual demonstramos, na análise do citado *corpus*, que o letramento que é ofertado enquanto política pública educacional – representando o discurso oficial do letramento no Brasil – é respaldado por vozes do discurso científico que o sugestiona por vinculação ao domínio e uso da competência técnica da escrita (Ferreira, 2018, p.109).

A pesquisa não só propõe uma reflexão sobre o conceito, mas busca evidenciar os efeitos desse entendimento na prática pedagógica, reforçando a importância de construir uma base sólida para o aprendizado das crianças.

A divergência no entendimento do conceito de letramento também foi identificada por Rodrigues (2021), que percebeu que, enquanto a concepção de alfabetização é amplamente compartilhada entre os educadores, o letramento continua a ser um conceito controverso. Essa falta de consenso revela que, mesmo nas práticas mais fundamentadas, os professores podem não ter uma visão comum sobre o que significa letramento, o que pode gerar confusão na aplicação dos métodos e estratégias em sala de aula. Como afirma Rodrigues (2021, p. 105)

Essa pesquisa é relevante porque nos trouxe reflexões que nos fazem ascender a um maior aprofundamento e até a renovação do conhecimento (das metodologias, estratégias e concepções) sobre o ensino de alfabetização e os processos de letramento, nas turmas do 3º ano do ensino fundamental, com educandos que, ainda, não aprenderam a ler e a escrever, inseridos também no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na comunidade local. Essa pesquisa analisou as representações sociais dos sujeitos acerca da alfabetização e do letramento, além da (não) aprendizagem dos alunos, e o porquê de alguns alunos não terem sido alfabetizados.

A clareza sobre o conceito é fundamental para que os educadores possam trabalhar com a certeza de que estão aplicando as melhores práticas para promover o desenvolvimento completo das competências de leitura e escrita nos alunos.

Da mesma forma, Oliveira (2016) destaca como as concepções de alfabetização e seus métodos de ensino estão profundamente imbricados nas trajetórias formativas e profissionais das alfabetizadoras, especialmente no contexto do sertão. De acordo Oliveira (2016, p. 161),

A concepção de alfabetização como processo de aquisição do código escrito, cuja aprendizagem se dá de forma mecânica na relação entre as letras e os sons da fala, por exemplo, aparece nas narrativas de Bela, Sophia e Rô, as quais se reportam a esta como a concepção que embasou suas primeiras ações pedagógicas, sob forte influência da Escola Tradicional, pela qual foram escolarizadas. Ao recorrer a esta escola, as alfabetizadoras reforçam como seu ensino vincula-se a essa restrição do ensino das habilidades de codificação e decodificação da língua, estritamente ligadas aos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização.

As práticas pedagógicas dessas educadoras são moldadas pelas experiências de vida e pelo sentimento de pertencimento a uma comunidade, o que evidencia a importância de considerar o contexto local e as vivências dos professores ao desenvolver as abordagens pedagógicas. Essa valorização das experiências e das identidades dos educadores pode ser uma

chave para a construção de práticas de alfabetização que sejam mais relevantes, inclusivas e eficazes.

Além disso, Silva (2022) aponta que a subjetividade das práticas pedagógicas e a presença de uma diversidade de discursos em sala de aula podem criar um espaço fértil para a construção de múltiplos significados. Ela defende que, quando se permite o debate e a discussão no espaço escolar, surgem diferentes interpretações e sentidos sobre a linguagem e a escrita. Essa polissemia do sentido, embora muitas vezes abafada pela ideologia do sistema educacional, pode ser uma oportunidade de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo que os alunos e professores possam construir, juntos, um entendimento mais dinâmico e plural sobre a leitura e a escrita.

Portanto, é necessário criar condições favoráveis nesse sentido das práticas de leitura e de escrita. Para Silva (2022), pela resignificação de obras literárias é possível criar condições para inserir o sujeito na escrita, controlar a coerência e a coesão dos textos, assim como a historicidade do sentido do dizer, de modo que o sujeito assuma a posição de autor de seus textos, apesar de termos consciência de que existe uma relação desigual de saber e de poder, as quais sustentam as condições de produção no contexto escolar.

Além disso, a variedade de interpretações sobre o termo letramento também está ligada às diferentes abordagens de ensino que coexistem nas escolas. Souza (2023) ressalta que a polissemia de sentidos no que se refere ao letramento afeta diretamente a prática dos professores, uma vez que a didática de cada educador está atrelada ao seu próprio conhecimento e entendimento do conceito. Como afirma Souza (2023, p. 56-57),

Percebemos, pelas falas das professoras, a dificuldade em trabalhar a alfabetização e o letramento de forma simultânea, embora uma das professoras reconheça esse caminho como o apropriado, compreendemos o reconhecimento do letramento pautado somente na alfabetização. Além disso, existe a professora que acredita que, de fato, a alfabetização é indissociável do letramento e que o melhor caminho na prática pedagógica é o trabalho processual, primeiro alfabetizar e depois letrar.

Isso implica que as metodologias de ensino variem de acordo a formação, a experiência e as concepções teóricas dos docentes, o que pode resultar em práticas pedagógicas que não são suficientemente alinhadas às necessidades e realidades dos alunos. Posto isso, Costa (2018) acrescenta que, em muitas escolas, é possível observar a coexistência de dois modelos de ensino de português. Um desses modelos caminha na direção de uma mudança de paradigma, incorporando a ideia de alfabetizar letrando, enquanto o outro ainda se baseia na tradição, com

práticas que reconhecem a presença do texto, mas não fazem uma conexão explícita com o letramento. Contudo, a autora chegou à seguinte conclusão:

[...] as aulas de português, de um modo geral, se desenvolvem em um contexto pouco animador. Acreditamos ser importante, nesse momento, retomar essas considerações: a) as aulas são realizadas, em sua maioria, por meio de uma prática pedagógica ainda voltada para o cumprimento de tarefas rotineiras; b) falta aos professores clareza acerca da concepção de língua que alicerça seu trabalho; c) muito embora os professores tenham conhecimento das propostas de mudança, parecem não ter consciência da dissociação que há entre o discurso e a ação; d) o paradigma tradicional continua firme no que se refere ao “o que se ensina” (gramática), ao “como se ensina” (metodologia transmissiva) e ao “para que se ensina” (Costa, 2018, p. 155, grifos da autora).

Essa análise reflete a resistência a mudanças no ensino e revela a necessidade de uma transformação pedagógica que possa integrar efetivamente o letramento como uma prática contínua e significativa no processo de alfabetização. Além disso, outro ponto importante e crucial são os significados atribuídos à leitura, à escrita e à escola, que, como aponta Viana (2022), estão diretamente relacionados a questões sociais, como a obtenção de uma profissão, a ascensão social e o desejo de alcançar um *status* pessoal.

Os relatos contribuíram para perceber quais sentidos as crianças e adolescentes atribuem à leitura, a escrita e a escola, entre os sentidos foi citada a importância de proporcionar aprendizagens escolares, como; aprender para viver em sociedade para comunicar como outras pessoas; aprender para desenvolvimento de atividades profissionais (ter uma profissão e emprego); aprender para alcançar a longevidade escolar, alcançar mobilidade social para um futuro melhor; aprender para ter condição pessoal que permita ser reconhecido e valorizado por outras pessoas (Viana, 2022, p. 146).

Isso mostra que, para muitos alunos, o ato de aprender a ler e a escrever não é apenas um objetivo acadêmico, mas também uma ferramenta de transformação social e pessoal. Portanto, é essencial que as práticas de alfabetização e letramento levem em conta esses aspectos mais amplos, conectando o aprendizado com as aspirações e desafios da vida cotidiana dos estudantes.

É interessante salientar que quando os professores compreendem o sentido da alfabetização e do letramento, os mesmos já realizam um trabalho desde a pré-escola preparando as crianças para a alfabetização. No estudo realizado por Andrade, Machado e França (2019) destaca um aspecto do desenvolvimento linguístico em crianças, especialmente na idade de 4 anos, período em que a iconicidade se torna mais evidente. Tal pesquisa demonstra que durante a alfabetização, as crianças não apenas aprendem a reconhecer letras e palavras, mas também a estabelecer conexões significativas entre os objetos do mundo real e as palavras

que os representam. Através da criação de uma conexão entre o tamanho dos objetos e o tamanho das palavras, as crianças estão utilizando suas experiências sensoriais para facilitar a aprendizagem.

No entanto, Aragão e Moraes (2020) tecem críticas à ênfase dada ao treinamento da pronúncia de fonemas e ressalta a importância de situar o aprendizado em contextos relevantes, que favoreçam uma compreensão mais abrangente do sistema de escrita. Posto que a pronúncia de fonemas isoladamente não contribui para o desenvolvimento pleno das crianças.

Em suma, a compreensão do sentido da alfabetização e do letramento é um processo profundamente complexo e multifacetado, que exige uma reflexão crítica sobre os conceitos teóricos e as práticas pedagógicas concretas. A falta de clareza e definição desses termos pode perpetuar desigualdades e exclusões no processo educacional, tornando-se um obstáculo para a construção de uma educação inclusiva e eficaz. Portanto, é fundamental questionar e problematizar as concepções e práticas vigentes, buscando uma compreensão mais profunda e contextualizada da alfabetização e do letramento, que leve em conta as diversas realidades e necessidades dos alunos, e contribua para seu desenvolvimento social e acadêmico de forma plena.

4.5 A importância da teoria para a reflexão sobre a prática pedagógica e os instrumentos utilizados

Freire (1970) propõe uma reflexão profunda sobre a educação e sua relação com a liberdade e a consciência histórica. Ele afirma que a educação deve ser entendida como prática da liberdade, um processo de conscientização que visa a libertar o indivíduo das amarras da ignorância e da opressão, permitindo-lhe compreender e transformar a realidade ao seu redor. A pedagogia, para ele, deve ser mais do que simples transmissão de conteúdos; ela deve ser uma prática reflexiva, em que o aluno se torna sujeito ativo na construção de seu saber.

Sendo assim, a reflexão sobre a prática pedagógica e os instrumentos utilizados é de extrema importância para o aprimoramento do ensino e a adaptação às necessidades reais dos alunos. Muitas vezes, a rotina escolar se vê limitada pela aplicação rígida de programas educacionais que, apesar de sua intenção de proporcionar um ensino estruturado, podem se tornar um obstáculo ao desenvolvimento de uma prática pedagógica verdadeiramente significativa.

Infelizmente, nem todos consideram importante a seleção pelos professores dos materiais a serem utilizados, como Prioste (2020) revelou em sua busca pelas hipóteses

docentes, em relação às políticas públicas municipais, os professores expressaram sua insatisfação com a falta de autonomia na seleção do referencial teórico-metodológico, além de manifestarem descontentamento em relação ao material apostilado adquirido pelo município.

Portanto, Ramos (2020) ressalta em sua pesquisa que, ao restringir a prática pedagógica à simples execução de programas, o professor, mesmo ciente da importância de uma educação fundamentada em saberes significativos para o aluno, pode se ver forçado a renunciar sua autonomia pedagógica, cedendo à lógica "tarefeira" e cumprindo apenas as exigências do programa. Em relação a isso, Ramos (2020, p. 87) salienta a necessidade de que

[...] as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do ambiente escolar não venham a traduzir desigualdades educacionais e essas por sua vez sejam transformadas em desigualdades sociais, recomendamos que os esforços sejam concentrados no reconhecimento de que a escola é uma instituição social, devendo, portanto buscar formação continuada e construção da proposta pedagógica calcada numa perspectiva de educação contextualizada e a partir disso construa material didático de acordo com a realidade da rede de ensino de Petrolina-PE(local da pesquisa).

Essa abordagem empobrece o ensino, pois não considera as especificidades do aluno e do contexto escolar, essencialmente tratando o processo de aprendizagem como uma tarefa mecânica, sem espaço para inovação e personalização. Daí a importância dos grupos de estudos contínuos a fim de que os professores se apropriem das teorias e concepções.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre os métodos e instrumentos utilizados também é um passo fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz e contextualizada. Oliveira (2019) destaca que, ao realizar encontros de formação com as professoras para refletir sobre os critérios de escolha do livro didático, foi possível promover uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos materiais utilizados. Para tanto, ressalta que

Ao final do encontro, solicitamos que as professoras fizessem uma avaliação do encontro, e elas avaliaram de forma muito assertiva, mencionando que os aspectos que mais consideraram positivos foram a retomada das características dos métodos de alfabetização e a análise das atividades do livro, pois possibilitaram refletir sobre a alfabetização e chamaram a atenção para aspectos das atividades que nem sempre são facilmente perceptíveis por elas (Oliveira, 2019, p. 223).

Essa reflexão permitiu que as educadoras avaliassem o método construtivista e as atividades do livro, considerando sua adequação às necessidades dos alunos. Ao refletir sobre essas questões, as professoras foram capazes de compreender melhor as concepções pedagógicas que fundamentam os materiais didáticos e, assim, ajustá-los à realidade de suas

turmas, promovendo uma aprendizagem mais alinhada às demandas do processo de alfabetização. Tal prática destaca a importância de termos os professores como sujeitos ativos de todo o processo pedagógico iniciando na análise e escolha dos materiais, passando pelo planejamento, execução e avaliação.

Além das reflexões, a troca de experiências e o fortalecimento de grupos de estudo das teorias também se apresentam como ferramentas valiosas para o sucesso da prática pedagógica. Santos (2019) exemplifica na sua pesquisa com participantes dos grupos de estudos do PNAIC, com o objetivo de promover momentos de estudo, troca de experiências e fortalecimento do grupo e chegaram à seguinte conclusão:

A formação continuada é um apelo inquestionável frente aos desafios propostos pelo trabalho das professoras. A concepção de formação continuada expressa pelos sujeitos da pesquisa sobre o PNAIC pode ser compreendida nesse sentido, salientando sua finalidade, validade para proporcionar às professoras alfabetizadoras o crescimento, conhecimentos de natureza teórica sobre seu aluno, sobre como ele se relaciona com o estudo e como o professor pode tomar decisões para garantir a apropriação desse conhecimento pelo discente através da prática (Santos, 2019, p. 71).

Como vimos, esse espaço de reflexão coletiva não só contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para a construção de uma comunidade pedagógica que compartilha práticas e soluções para os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula de maneira consciente sobre o seu fazer-pedagógico.

Por outro lado, Prioste (2020) mediante a escuta das hipóteses docentes, relata críticas ao referencial teórico e às formações do Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e atribui a tais programas o fracasso na alfabetização. Contudo, como já vimos alguns professores consideraram muito significativas as formações do PNAIC, mas bem sabemos que todos os programas tem os pontos considerados positivos e aqueles que são considerados como negativos.

No entanto, o uso de manuais e livros didáticos, frequentemente apontados como ferramentas fundamentais na prática pedagógica, também pode ser problemático. Queiroz (2020) observa que as abordagens nos manuais, recorrentemente não consideram as múltiplas realidades do cotidiano escolar, limitando-se a direções unidimensionais que não refletem a complexidade da sala de aula, e afirma a importância de um bom embasamento teórico-científico: “Um bom embasamento científico é de grande significação na prática da docência, pois através das leituras surgem os questionamentos que nos inquietam a buscar soluções para dificuldades que, até então, eram vistas como algo sem resolução” (Queiroz, 2020, p. 86).

Ao ignorar a importância do embasamento teórico para o professor, a diversidade dos alunos e as particularidades de cada contexto, os materiais didáticos a serem utilizados podem restringir a criatividade do professor e sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas da turma.

Por sua via, Scliar-Cabral (2019) demonstrou constante preocupação com a alfabetização no Brasil, atribuindo essa situação à falta de inovação nas políticas públicas e à ausência de formação continuada para educadores e autores de materiais didáticos. Ele argumenta que, sem uma abordagem metodológica fundamentada em evidências científicas sobre como a leitura e a escrita são aprendidas, é impossível melhorar os alicerces da educação, essenciais para a inserção dos indivíduos na sociedade da informação.

A importância do estudo, da teoria e da ressignificação da prática também se estabelece em estudos como os de Correa, Machado e Hage (2018), os quais afirmam que crianças com melhor desenvolvimento nas áreas de esquema corporal, orientação espaço-temporal e linguagem demonstram também habilidades superiores em escrita. Daí a importância de se preparar as crianças para a alfabetização com atividades de psicomotricidade e outras desde os primeiros anos de vida, posto que elas contribuirão para o aprendizado da escrita. É essencial que as professoras, principalmente da Educação Infantil, tenham essa consciência, pois habilidades no campo da psicomotricidade são muito importantes e precursoras no processo de alfabetização.

Da mesma forma, León *et al* (2019) abordam a importância da consciência fonológica e das habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil e afirma que “dispor de instrumentos e dados normativos que permitam a avaliação destas habilidades precursoras antes do período da alfabetização formal pode colaborar à prevenção de dificuldades e estimular uma postura de promoção de habilidades na Educação Infantil” (León *et al*, 2019, p. 9). Entretanto, percebemos a importância da utilização desses instrumentos, a fim de que se favoreça a alfabetização no decorrer dos anos.

No entanto, Monteiro e Martins (2020) elaboraram um estudo sobre os testes de leitura que mostra a importância do trabalho com a análise linguística e a semiótica desde o início. Eles afirmam que as crianças assim que “compreendem o princípio da escrita alfabética podem ser levadas a analisar palavras compostas pelas estruturas silábicas CVC e CCV por meio de diferentes atividades pedagógicas pautadas pela análise da configuração gráfica das palavras e do confronto de suas escritas” (Monteiro; Martins, 2020, p. 28).

Portanto, o estudo das teorias e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e os instrumentos utilizados é um processo contínuo e fundamental para desnaturalizar as práticas

tradicionais e promover uma educação contextualizada e com sentido. No entanto, é importante questionar se a reflexão pedagógica está sendo realizada de forma crítica e profunda, ou se está sendo reduzida a uma mera atualização de técnicas e métodos. Professores que se dedicam a uma reflexão crítica e contextualizada são capazes de identificar e desafiar as estruturas de poder e desigualdade que permeiam a educação, adaptando suas abordagens para atender às necessidades específicas de seus alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais justo, inclusivo e significativo. Ao considerar as diversas concepções pedagógicas e as realidades do contexto escolar, a prática pedagógica se torna mais flexível, permitindo que o ensino se torne uma ferramenta poderosa na vida dos alunos.

4.6 A importância de uma educação contextualizada

Street (2007) sugere um princípio fundamental na abordagem das práticas de letramento: “Temos de começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento” (Street, 2007, p. 484).

Sendo assim, Street (2007) reforça a ideia de que a educação e a promoção do letramento não podem ser baseadas apenas em conceitos ou padrões universais de leitura e escrita que podem ser distantes da realidade das pessoas. Isso significa que devemos valorizar e compreender as formas de letramento que as pessoas já utilizam em seu cotidiano, nas suas comunidades, ou em seus grupos culturais específicos. O letramento não deve ser visto como uma habilidade homogênea, mas como algo que se manifesta de formas diversas, dependendo do contexto social e cultural.

Portanto, a ideia central é que, para promover um letramento eficaz e relevante, precisamos começar pelas práticas e significados que já existem na vida das pessoas, criando programas e campanhas baseados em uma compreensão empática e contextualizada de como as pessoas usam a leitura e a escrita, ao invés de impor um modelo único ou preconcebido de letramento. Isso resulta em práticas de letramento mais significativas e adaptadas à realidade de cada grupo social, respeitando suas experiências culturais e sociais.

A educação contextualizada é cada vez mais reconhecida como fundamental para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados nas questões que permeiam o seu cotidiano. Em sua pesquisa sobre Educação do Campo e Alfabetização com enfoque na Educação Contextualizada, Martins (2017, p.116) destaca:

Então, entendemos que a proposta de Educação Contextualizada está comprometida com um projeto de escola, mais tolerante com a diversidade, que propõe uma troca constante de experiências entre professor-aluno-comunidade, onde se busca a formação de sujeitos críticos, reflexivos, questionadores e atuantes nos contextos em que estão inseridos.

Essa abordagem busca ir além do simples ato de ensinar conteúdos acadêmicos, pois se baseia na ideia de que a educação deve ser situada nos contextos socioculturais dos estudantes, refletindo suas realidades, experiências e necessidades.

Uma das características mais relevantes dessa educação é a formação de sujeitos que além de não receberem informações passivamente, tornam-se protagonistas no processo de aprendizagem. Ao integrar os alunos no contexto social e cultural em que estão inseridos, a educação contextualizada promove a reflexão crítica sobre a realidade ao redor, incentivando-os a questionar, analisar e transformar o mundo. Essa postura ativa é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual os indivíduos se adaptam às circunstâncias e atuam para modificá-las de maneira construtiva.

Entretanto, Moraes, Silva e Nascimento (2020) abordam em seu artigo críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para isso, destacam a urgência de um currículo mais flexível, que se adapte às realidades locais e leve em conta a diversidade cultural, além das necessidades específicas de cada aluno.

Essa reflexão sobre o currículo é especialmente importante em um mundo cada vez mais plural e diversificado. Ao fomentar a tolerância, o respeito e a valorização das diferenças, a educação contextualizada contribui para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes das diversas realidades sociais. Nesse sentido, Goulart e Corais (2020) enfatizam a relevância de situar o processo de alfabetização dentro do contexto de vida das crianças, sugerindo que essas realidades devem ser a base para o ensino da escrita. Essa abordagem torna o aprendizado mais humano, estimulando o interesse dos alunos ao relacionar a escrita com suas experiências e vivências diárias.

Ademais, Matias (2018) em seu artigo ressalta que as relações extracurriculares, particularmente aquelas ligadas ao nível socioeconômico (NSE), segundo ele, elas exercem um papel fundamental no processo de alfabetização, frequentemente dificultando o acesso completo ao aprendizado. A desigualdade nas oportunidades educacionais, associada ao contexto socioeconômico das famílias se reflete na habilidade das crianças em se alfabetizarem de maneira eficaz.

Contudo, ainda sobre a importância da contextualização, Albuquerque e Ferreira (2020) apresentam um estudo que, ao explorar os conhecimentos das crianças na fase de alfabetização,

realiza uma comparação entre duas escolas. Isso permite perceber como diferentes contextos educacionais podem impactar o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Além disso, Guidugli e Almeida-Verdu (2021) observaram a atuação de três meninos, com idades entre nove e dez anos, que apresentavam comportamentos externalizantes e que não eram alfabetizados. Durante a intervenção com o ALEPP, tais meninos aprenderam a ler e a escrever. No entanto, percebemos a importância de realizar práticas pedagógicas sob o olhar de uma educação contextualizada, compreendendo em qual cenário agir e como agir.

Portanto, a educação contextualizada se apresenta como uma oportunidade para questionar e transformar as estruturas de poder e desigualdade que permeiam as políticas públicas e a formação docente. No entanto, é fundamental refletir criticamente sobre como essas políticas e práticas estão sendo implementadas e se estão realmente contribuindo para a criação de uma escola mais inclusiva e democrática. É necessário construir uma escola que valorize a diversidade e a experiência dos alunos, e que reconheça o papel ativo que professores, alunos e comunidade podem desempenhar na formação de indivíduos críticos e capazes de transformar o mundo à sua volta. Mas isso exige uma reflexão profunda sobre as relações de poder e desigualdade que existem dentro e fora da escola, e uma disposição para desafiar e transformar as estruturas que perpetuam a exclusão e a injustiça. Somente assim, a educação contextualizada pode ajudar a tornar a aprendizagem mais significativa e relevante.

Por último, mas não menos importante, iremos pontuar o aspecto que trata da afetividade no processo de ensino.

4.7 A importância da afetividade no processo de alfabetização

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) dedicou o ponto 3.9 para falar sobre o assunto, cujo subtítulo é - ensinar exige querer bem aos educandos-, com isso, enfatiza que: “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (Freire, 1996, p. 73)

Sendo assim, Freire (1996) afirma que a emoção e o afeto são componentes importantes no processo de aprendizado e não devem ser tratados como elementos secundários ou desnecessários. Ensinar de forma eficaz envolve tanto o conhecimento técnico e acadêmico quanto uma conexão emocional com os alunos, que lhes permita se sentirem acolhidos,

respeitados e valorizados. Portanto, a afetividade não está em contradição com o saber; ao contrário, ela potencializa e enriquece o aprendizado.

Além disso, Freire (1996) defende que o ato de ensinar deve ser uma prática ética, responsável e humana, em que a afetividade e o conhecimento se complementam e o educador deve querer bem aos seus alunos, mas sempre dentro dos limites éticos e com respeito à sua autoridade pedagógica. Como podemos perceber, a afetividade no processo de alfabetização é um elemento essencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e duradoura.

Portanto, o estudo de Xavier (2021) revela uma importante realidade nas práticas pedagógicas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida, pois, embora a compreensão sobre o conceito de letramento ainda não esteja completamente clara, a afetividade continua sendo uma ferramenta poderosa no processo de ensino. A professora, ao mobilizar a afetividade, cria um ambiente que favorece o vínculo entre o aluno e o conteúdo, o que é fundamental para o sucesso da alfabetização. Como afirma a autora,

Outro procedimento que revela a professora alfabetizadora Girassol como bem-sucedida é o de promover o protagonismo das crianças na sala de aula a partir da sua mediação que é direcionada principalmente pela afetividade. E, apesar dela ainda não ter concebido o sentido real da palavra letramento em sua prática, isso não tira dela o título de professora alfabetizadora bem-sucedida, pois através dos diferentes métodos que adota, mobiliza a afetividade no intuito alfabetizar e letrar (Xavier, 2021, p. 166).

Ficou evidente que embora a professora investigada ainda não tenha uma visão completamente consolidada do termo letramento e das implicações desse conceito na sua prática, ela se destaca pelo uso de diferentes métodos que procuram integrar a linguagem, a interação e a sociocultural no processo de ensino. Isso significa que, mesmo sem uma definição precisa do letramento, a professora compreende que a alfabetização não se limita ao simples ensino das letras e palavras, mas envolve também a criação de uma relação afetiva e significativa com os alunos.

A afetividade, nesse contexto, não deve ser vista como algo secundário ou periférico, mas como uma condição indispensável para o desenvolvimento pleno da criança. Quando a professora mobiliza afetividade, ela consegue transformar o ato de aprender em uma experiência mais prazerosa e menos mecânica. Ao construir um ambiente de confiança e de respeito, ela incentiva os alunos a se sentirem seguros para explorarem a língua, errarem e corrigirem sem medo, o que contribui para uma aprendizagem mais eficaz e genuína.

Esse tipo de prática pedagógica reforça a ideia de que a alfabetização ultrapassa o domínio técnico das habilidades de leitura e escrita. Ela envolve o desenvolvimento de um

senso de pertencimento e autoestima no aluno, fatores que são determinantes para o sucesso do processo de letramento. A afetividade é, portanto, um meio pelo qual o professor pode aproximar os alunos do conteúdo e ajudá-los a fazer conexões significativas entre a linguagem e seu mundo social, cultural e emocional.

Sendo assim, a prática de mobilizar a afetividade na alfabetização, como observada nesse estudo, demonstra que o papel do professor extrapola a transmissão de conteúdos. Ele também é um mediador de experiências afetivas e sociais que são fundamentais para o aprendizado. Assim, mesmo quando a concepção de letramento ainda está em processo de amadurecimento, a afetividade permanece como um dos pilares mais fortes e eficazes na formação de leitores e escritores competentes.

Ademais, Varani, Campos e Rossin (2019) em seu estudo fazem uma reflexão sobre formação humana no contexto escolar e afirmam:

Quando as crianças participam de uma relação em que não são excluídas, quando são reconhecidas nas suas potencialidades, elas compõem um conjunto de condições para exercitarem a sua escrita com segurança e empoderamento: ninguém se arrisca se não se sente seguro. Essa segurança passa pelo reconhecimento da professora, porém o ideal seria que passasse também pelo reconhecimento da escola e da estrutura social, reconhecimento de que somos humanos e nos humanizamos nas relações de cuidado também (Varani; Campos; Rossin, 2019, p. 188).

Verificamos, assim, que uma relação em que as crianças são valorizadas, elas se sentem seguras e se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, é fundamental questionar como essa valorização é construída e se é realmente uma prática consciente e intencional. A criação de vínculos afetivos e significativos entre adultos e crianças é essencial para que elas se sintam vistas e ouvidas, e possam desenvolver uma autoestima saudável e uma confiança em si mesmas. Além disso, é importante refletir sobre como as práticas pedagógicas e as relações em que há um adulto como centro podem influenciar a forma como as crianças são vistas e tratadas, e como isso pode impactar negativamente em seu desenvolvimento e bem-estar. A valorização da criança em sua essência implica em reconhecer sua individualidade, sua criatividade e sua capacidade de aprender e se desenvolver de forma autônoma. É necessário criar um ambiente que seja acolhedor, inclusivo e respeitoso, onde as crianças possam se sentir seguras para explorar, criar e aprender.

Sendo assim, com base nos dados coletados nas dissertações das Universidades Estaduais da Bahia e das análises feitas dessas produções foi possível destacar esses pontos como relevantes para a prática pedagógica em geral. Foi constatado que muitas contribuições já foram concretizadas, outras ainda estão em formato de sugestões e algumas apenas foram

identificadas, sendo todos estes achados importantes para contribuir com respostas a pergunta científica desta pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa educacional tem o importante papel de transformar realidades e isto é comprovado pelas produções de conhecimento que possuem esse engajamento, visto que todas as dissertações, ao partirem da temática letramento e/ou alfabetização compõem aspectos teórico-práticos voltados à proposição de novos passos rumo à prática pedagógica escolar, cujo propósito é aprofundar reflexões e solucionar problemas que estão presentes na realidade dessa modalidade de ensino. Contudo, já enxergamos novos horizontes para a prática pedagógica após a realização desta pesquisa, principalmente no que se trata de Alfabetização e Letramento, pois, a pesquisa é um caminho necessário para materializar proposições e consolidar propostas que trazem transformações efetivas para a Educação Básica.

As dissertações analisadas evidenciam contribuições significativas para a compreensão da alfabetização e do letramento, ao abordarem aspectos como a formação continuada de professores, a valorização das pesquisas educacionais, o fortalecimento das práticas de leitura e escrita, a construção de sentidos mais amplos sobre alfabetização e letramento, a articulação entre teoria e prática pedagógica, bem como o uso de instrumentos didáticos que favoreçam aprendizagens significativas. Além disso, destacam-se a importância da educação contextualizada, que reconhece os saberes dos sujeitos, e da afetividade como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Tais perspectivas encontram ressonância em Freire (1996), que defende a alfabetização como prática de liberdade e essencial para a leitura de mundo; em Soares (2011), ao compreender o letramento como prática social que ultrapassa a simples aquisição da escrita; e em Street (2007), ao enfatizar os múltiplos letramentos presentes em contextos culturais diversos. Nesse sentido, conclui-se que as dissertações, ao dialogarem com esses referenciais, reafirmam a necessidade de uma prática educativa crítica, humanizadora e comprometida com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa.

A proposta dessa pesquisa surgiu de uma motivação pessoal, oriunda da minha experiência como profissional da educação, sempre dedicada ao estudo e às demandas da alfabetização. Após refletir sobre a minha trajetória, percebo que ainda há muito a aprender sobre essa temática, tanto em termos teóricos, quanto práticos. Essa constatação não vem de um sentimento de insatisfação, mas de uma profunda vontade de aprimorar meu entendimento e, conseqüentemente, minha prática pedagógica.

Nos últimos anos, a alfabetização se tornou um tema central nas discussões sobre educação, especialmente no Brasil. A crescente preocupação com os índices de analfabetismo e a qualidade do Ensino Fundamental acenderam um alerta que não pode ser ignorado. Ao longo da minha carreira, testemunhei inúmeras realidades nas salas de aula, em que as dificuldades de leitura e escrita se tornaram barreiras para o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. Essas experiências me levaram a buscar soluções que não apenas abordassem os sintomas da questão, mas que pudessem contribuir para a transformação do processo de alfabetização

A pergunta científica desta pesquisa sobre o que retratam as produções do conhecimento acerca da alfabetização e do letramento nos Programas de Pós-graduação (Mestrado) de Ensino e de Educação das UEBA's que tratam da temática no Ensino Fundamental? Foi sendo respondida ao longo do estudo epistemológico realizado aqui. Assim, respostas relevantes foram obtidas após a análise das dissertações das UEBA's, o que nos proporcionou chegar ao final desta pesquisa trazendo aspectos conclusivos que refletem o alcance dos seus objetivos.

As produções do conhecimento acerca da alfabetização e do letramento nos Programas de Pós-graduação (Mestrado) de Ensino e de Educação das Universidades Estaduais da Bahia

(UEBAs) retrataram uma diversidade de abordagens e perspectivas que enriquecem o campo da educação no Ensino Fundamental.

Na seção 1, intitulado Percurso Histórico Teórico-Metodológico da Pesquisa, foram apresentadas discussões acerca do contexto histórico da alfabetização, na oportunidade, a alfabetização foi considerada enquanto processo fundamental para a formação do indivíduo e da sociedade, posto que possui um contexto histórico rico e multifacetado. No Brasil, a história da alfabetização tem na Constituição Federal de 1988, um dos marcos históricos importantes.

Ainda na primeira seção, foram apresentados os estudos epistemológicos, esclarecendo que a ciência não se limita a adquirir conhecimento, mas também busca entender como esse saber pode ser aplicado para promover o bem-estar humano e a evolução da sociedade. Esses estudos analisam as teorias do conhecimento e como elas se aplicam ao contexto educacional, promovendo uma discussão sobre a relação entre teoria e prática.

Além disso, tratamos do percurso metodológico e seus fundamentos teóricos e práticos, caracterizando a abordagem da pesquisa qualitativa, no que se refere à busca por trabalhar com as qualidades dos dados a serem analisados, e não apenas com números e quantidades. Nesse tópico também foram explicitados os critérios de inclusão e exclusão, delineando assim o campo da pesquisa.

Um outro ponto apresentado na seção 1 foram as fontes da pesquisa, nele os Programas de Pós-graduação das Universidades Estaduais da Bahia foram caracterizados por meio de resumo, a fim de que as informações se tornassem claras.

Foi verificado nesta pesquisa que a formação docente em nível *stricto sensu* em educação tem sido contemplada em diversos programas de pós graduação em ensino e educação no estado da Bahia. As universidades estaduais baianas têm se destacado no compromisso e oferta de cursos que visam à formação de professores pesquisadores, atendendo assim a investigação de práticas educativas contextualizadas e contribuindo na promoção de uma formação crítica e reflexiva, principalmente, incentivando que os educadores desenvolvam projetos e pesquisas que se aproximam ou atendam às necessidades de suas localidades, contextos e instituições.

Quanto ao objetivo geral — analisar as contribuições das dissertações produzidas nos programas de Mestrado em Educação e em Ensino das Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs) que abordam a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental, visando oferecer uma compreensão abrangente das produções científicas sobre essa temática no contexto baiano, — para se ter uma visão geral das produções de conhecimento na Bahia sobre a temática, foi necessário trazer para a pesquisa um conjunto de elementos que, ao serem descritos nas seções,

revelaram limites e possibilidades, possibilitando as compreensões diversas sobre práticas de ensino e abordagens dessa área. Esse movimento permitiu abrir novas questões e adentrar em outros campos de pesquisa, com um olhar e agir mais crítico e aprimorado sobre os desafios postos para escola em relação ao letramento e à alfabetização.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro: Mapear e sistematizar abordagens teóricas sobre letramento e alfabetização que trazem proposições, fundamentos e contribuições reflexivas para essa temática, contemplado na seção 2, com a discussão em que dialogamos com as obras de Paulo Freire, Magda Soares e Brian Street e ainda com a elaboração de uma revisão sistemática sobre os artigos publicados com na temática da alfabetização entre os anos 2018-2023; o segundo: Compreender as perspectivas atuais sobre alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, a partir da análise das produções acadêmicas das UEBA's, terceiro: Sistematizar e interpretar os aspectos epistemológicos presentes nas dissertações sobre alfabetização e letramento no ensino fundamental, evidenciando suas bases teóricas e metodológicas. A sistematização foi apresentada na seção 3, cujas análises se materializaram nos tópicos Objetivos e Resultados e Fundamentos Teóricos e Metodológicos; e, o quarto: Identificar e discutir as contribuições significativas dessas pesquisas para a prática pedagógica no Ensino Fundamental, destacando potencialidades e limites no ensino dos alunos, o qual foi desenvolvido na seção 4, mediante discussões sobre as obras, artigos e dissertações analisadas. Tal sequência metodológica foi efetivada pela aplicação desses objetivos e pelas impressões que agora chegamos, após todo o desenvolvimento da pesquisa.

A efetivação do primeiro objetivo, tornou evidente a importância de compreender a alfabetização não apenas como um processo mecânico de decodificação de letras e palavras, mas como uma prática social e cultural que está intrinsecamente ligada ao letramento. Tais resultados destacam ainda a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, capaz de articular teorias e práticas que atendam à realidade de cada contexto escolar, promovendo um ensino que valorize a diversidade linguística e as experiências dos alunos.

Quanto ao segundo e ao terceiro objetivos, durante a análise dos resultados encontrados nas dissertações, ficou claro que eles estavam em consonância com os objetivos descritos nas dissertações e que, portanto, todos foram alcançados. Verificamos também que os objetivos dessas produções foram pensados e elaborados visando à melhoria da qualidade da educação pública. E, ainda, que os teóricos e as metodologias utilizados foram de grande impacto para os resultados encontrados, como ficou exemplificado com a aplicação de alguns dos aspectos da matriz paradigmática demonstrando os itinerários dessas pesquisas e como foram sendo realizadas em acordo com os caminhos estipulados.

No quarto objetivo, destacamos aspectos retratados nas dissertações analisadas, que dialogam diretamente com as teorias estudadas e os artigos da revisão sistemática, segundo os quais a formação continuada, as pesquisas educacionais, as práticas de leitura e de escrita, a compreensão do sentido da alfabetização e do letramento, o estudo da teoria e a reflexão da prática e instrumentos utilizados, a educação contextualizada e a afetividade no processo de alfabetização desempenham um papel essencial na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento.

Um ponto de grande relevância também perpassa pela diversidade cultural e social da Bahia, marcada pela herança africana, indígena e o jeito sertanejo de ser influenciado diretamente pelas abordagens pedagógicas e as práticas de alfabetização. Assim, os programas de mestrado buscam valorizar essa diversidade, integrando saberes locais e promovendo uma educação que respeite os saberes e desafios docentes, assim como valorize as identidades culturais dos alunos.

Os resultados desta pesquisa apontam, portanto, para maior atenção às políticas públicas que assegurem recursos e formações contínuas para os educadores, além de uma infraestrutura mais adequada nas escolas. Contudo, ao refletir sobre a temática da alfabetização e do letramento, as produções analisadas apontam não só para respostas às questões teóricas e metodológicas, como também se comprometem com a transformação da realidade educacional, propondo práticas que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em suma, permanece a certeza de que a pesquisa não se esgota aqui, mas abre horizontes para maiores discussões e aprofundamentos sobre a temática, o qual é um dos meus objetivos: dá continuidade a esse estudo, provando por meio da ciência que é possível unir a teoria e a prática, a fim de que os docentes estejam imbricados numa *práxis* pedagógica, em um elo de ação e reflexão, revelando assim um compromisso com a alfabetização e a formação de leitores e escritores críticos e autônomos, o que é fundamental para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. D.; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, v. 36, 31 jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698159401>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/simplesearch?location=&query=&efilter_field_1=cnpq&efilter_type_1>equals&efilter_value_1=EDUCACAO&erpp=10&esort_by=dc.date.issued_dt&eorder=DESC&etal=0&submit_search=Atualizar. Acesso em: 31 mar. 2023.

ALMEIDA, T.; SILVA, A. C. Escritas inventadas no jardim-de-infância: comparando dois programas de intervenção. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <http://scielo.br/j/pee/a/D6rmvb79Ls4GMJdTTPWCfXF/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

AMORIM, A. N. G. F. *et al.* Habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 5, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921513219>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ANDRADE, I. R. D.; MACHADO, A. L. H. T.; FRANÇA, A. I. Os efeitos da iconicidade na pré-alfabetização: um estudo psicolinguístico de pareamento figura-palavra escrita. Ilha do Desterro: **A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 72, n. 3, p. 175–200, 7 out. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p175>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ANUNCIACÃO, A. P. **Leitura e letramento: uma análise discursiva da Matriz Curricular do SAEB**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

ARAGÃO, S. D. S. A.; MORAIS, A. G. D. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698223345>. Acesso em: 21 jul. 2024.

AZEVEDO, I. M. D. N. **Eventos de letramento em uma escola quilombola de Vitória da Conquista – Ba**. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao. Acesso em: 18 fev. 2024.

BÁFICA, A. P. S. **Como ensinamos/aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_tcc.php. Acesso em: 31 mar. 2023.

BARRETO, E. F. Arbitrariedade da língua em Saussure: do mito freudiano ao real lacaniano. **Revista Odisseia – PPGEL/UFRN**, n. 5, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/2031/1466/5765>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BARROS, J. D. A. **A experiência formativa com leitura de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_tcc.php. Acesso em: 31 mar. 2023.

BEZERRA, K. G. D. C. S., OLIVEIRA, F. C. D.(2023). Contribuição da obra Alfalettrar para a formação docente inicial no curso de pedagogia. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (20), 1–14 Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/744/517>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BICUDO, M. A. V. Aspectos da Pesquisa Qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 150.

BORGES, M. S. **Prática pedagógica das professoras do 3º ano do ensino fundamental: perspectivas de letramento no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

BORTOLOZO, C. R. F.; ROCHA, M. S. P. D. M. L. D. A educação infantil entre contos e recontos: possibilidades discursivas (des) envolventes. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 23, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Sfrh4m7JysSyfhCsvSNszZH/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRANDÃO, L. A. **Oralidade, letramento e autoria em narrativas de contos de fadas contados por escolares**. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL, A. C. D. S. **A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_tcc.php. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 [...] e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, s.d. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/bahia.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Universidades Federais da Bahia.** Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/es/universidades-federais/bahia>. Sesu/MEC - 10 de junho de 2024. Acesso em 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Caderno da Política Nacional da Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil. Acesso em: 07 set. 2024.

BRITES, L. **Instituto Neuro Saber**. Disponível em: <https://institoneurosaber.com.br/artigos/quando-posso-dizer-que-uma-crianca-esta-alfabetizada/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRITO, R. D. S. **Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara - Ba**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

BUSCARIOLO, A. F. V.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. D. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização das crianças. **Cadernos CEDES**, v. 42, p. 154–170, 27 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC251505>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CARVALHO, M. J. P. D.; CORDEIRO, D. D. R. **O processo de apropriação do sistema de notação alfabética (SNA): qual o sentido das atividades escritas na educação infantil?** 2019. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem10pdf/sm10ss05_06.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bmn5MC93tnDQKnPWwZ8Dg3k/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CORDEIRO, L. C. **Alfabetização nos anos iniciais no ensino fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2950>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CÔRREA, K. C. P.; MACHADO, M. A. M. P.; HAGE, S. R. V. Competências iniciais para o processo de alfabetização. **CoDAS**, São Paulo, v. 30, p. e20170039, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COSTA, E. B. **Nas trilhas da educomunicação: alternativas educacionais para as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita**. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2021. Disponível em: <https://ppgesa.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

COSTA, T. S. **A aula de português no ciclo de alfabetização: para quem? Para quê? O quê? Como?** 2018. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_tcc.php. Acesso em: 31 mar. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMASCENO, E. S. S. *et al.* Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura. **Audiology - Communication Research**,

v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/6DN6g5S3ZXSPNbCwLqLJN6g/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

DIAS, F. P. D. O.; GONTIJO, C. M. M. Fracasso escolar e alfabetização de crianças no Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe (1980-2000). **Pro-Posições**, v. 34, 1 jan. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0018>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FERREIRA, E. D. S.; PESSOA, A. C. R. G. Acompanhamento pedagógico hospitalar a crianças com câncer em processo de alfabetização. **Educação em Revista**, v. 39, p. e37031, 19 maio 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469837031>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FERREIRA, M. A. **As materialidades discursivas da sociedade letrada: efeitos de sentidos sobre letramento e seus determinantes políticos**. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 20 ago. 2023.

FONTES, V. L. **O Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs): paráfrase, polissemia e sentidos de alfabetização e letramento**. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti; Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argós: 2012. Reimpressão: 2015.

GAMBOA, S.S. PESQUISA QUALITATIVA: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros 'ismos' aos paradigmas científicos. *In*: SANTOS FILHO, J. C. dos; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa educacional: Quantidade-Qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, C. P. R.; PENHA, P. X. D. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na *Revista Cefac*. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefacci>. Acesso em 14 jun. 2025.

GONTIJO, C. M. M.; SILVA, D. C. Ações adotadas no Espírito Santo para vencer a repetência nas classes de alfabetização (1960-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v. 24,

2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240042>. Acesso em 21 jul. 2024.

GOULART, C.; CORAIS, M. **Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita** [s.d.]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347351>, 2020. Acesso em 21 jul. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria de Educação (SEC). **Universidades Estaduais**. Disponível em <https://www.ba.gov.br/educacao/universidades-estaduais>. Acesso em 29 jul. 2025.

GUIDUGLI, P. M.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M. Alfabetização Inicial Via Ensino Sistemático Para Crianças Com Comportamentos Externalizantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021224355> Acesso em 21 jul. 2024.

HIRATA, C. Y.; MARINHO, R. R. Contribuição das Neurociências para a Alfabetização. **Revista Acadêmica Licencia&eacturasIvoti** v. 7 n. 1p. 21-26 janeiro /junho 2019. Disponível em <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/download/159/167/182#:~:text=Esses%20estudos%20sobre%20a%20import%C3%A2ncia.para%20uma%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20mais%20eficaz>. Acesso em 20 abr. 2025.

Inovar Educação de Excelência. **Níveis no processo de Alfabetização**, 2019. Disponível e <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/niveis-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em 14 jun. 2025.

JUNQUEIRA, M. A. **Entendendo as divergências entre a Política Nacional de Alfabetização e a BNCC**. [s.l.], 2021. Disponível em <https://saberespraticas.cenpec.org.br/tematicas/parecer-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-a-bncc>. Acesso em 19 maio 2025.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Projeto Temático Letramento do Professor: UNICAMP, v. 30, 2007. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZACAO/Anexo3.doc>. Acesso em 10 mar. 2025.

LEME, A. C. F.; LIMA, A. L. G. A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930 - 1990). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, n. 1, p. e276–e276, 30 jun. 2023. Disponível em <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e276>. Acesso em 21Jul. 2024.

LIMA, V. S.S. **Letramento em discurso: repetições e deslocamento de sentidos**. 2020.75fl./ Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA. Vitória da Conquista - BA. Acesso em: 30 abr. 2023.

LIMA, D. D. S. **É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento**, 2018.267f. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV. Jacobina – BA. Acesso em: 30 abr. 2023.

LEON *et al.* **Consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: dados normativos preliminares.** Rev. CEFAC. 2019;21(2): e7418. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/rWD9Gwm3wcQhYqHprHgwMHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARTINS, C. D. S. **Educação do campo: alfabetização com enfoque na educação contextualizada.** 2017. 131f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Juazeiro Campus III. Acesso em: 30 abr. 2023.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes **Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização.** Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 23, n. 3, p. 567-578, jul./set. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psuf/a/NTQyrD9mbT6qGbpvNCCd63f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MENDES, M. D. C. S. **Fios discursivos sobre o processo da leitura e da escrita: ressignificações da prática pedagógica após a experiência do pacto - PNAIC e no Ensino Remoto Emergencial.** 2021. 138f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista-Ba. Disponível em http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao. Acesso em 31 mar. 2023.

MINAYO, M. C. D. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. M. & MARTINS, M. A. **Relação entre Níveis Conceituais de Escrita e Estratégias de Reconhecimento de Palavras.** Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Kg7CL9ZGSc8YQfxqGsRNZGN/?lang=pt#>, 2020. Acesso em 21 jul. 2024.

MORAIS, A. G. D., SILVA, A. D. & NASCIMENTO, G. S. D. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZW YxKpDWff35hBhMr/?lang=pt>, Revista Brasileira de Educação v. 25 e250018 2020. Acesso em 21 jul. 2024.

NOVAES, G. P. **O perfil e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva.** 2022. 110f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista- Ba. Disponível em http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao. Acesso em 31 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. L. A. **Alfabetização e livro didático: o que pensam e fazem as professoras.** 2019. 185f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de professores da Educação Básica – PPGE. Ilhéus, BA: UESC. Disponível em http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_tcc.php. Acesso em 31 mar. 2023.

OLIVEIRA, F. S. **Professoras Alfabetizadoras do Sertão Baiano: Trajetórias de formação-profissão.** 2016. 181f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador- Ba. Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos =ppgeduc>. Acesso em 30 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. N. F. **Uso do Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais – ELiS no processo de letramento de crianças surdas em uma escola pública municipal de Juazeiro-BA e outra de Curaçá-BA**. 2021. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – PPGESA, UNEB, Juazeiro, BA. Disponível em: <https://ppgesa.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PELOSI, M. B. Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e adolescentes com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 535-550, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZMng7k5v8prQZ6zhqnHKnwK/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PEREIRA, A. B. M. **Ensino da escrita para surdos: metodologias no atendimento educacional especializado - AEE**. 2021. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – PPGESA, UNEB, Juazeiro, BA. Disponível em: <https://ppgesa.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PEREIRA, P. A. **A Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética no Ciclo de Alfabetização: a situação de alunos no 3º ano em Teixeira de Freitas - BA**. 2017. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UESC, Ilhéus, BA. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=c_onteuudo_tcc.php. Acesso em: 31 mar. 2023.

PICCOLI, L.; ZEN, M. I. H. D. Práticas de Leitura, Gêneros e Suportes Textuais do Contexto Familiar na Perspectiva de Crianças em Classe de Alfabetização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220588, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LggxgcxY3S5JbjhvKhQ7zGp>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXyDc755gjF>. Acesso em: 21 jul. 2024.

QUEIROZ, M. D. C. A. **Uma Leitura Discursiva de Sentidos de Letramento em Manuais de Professores**. Dissertação- Mestrado em Educação. PPGED/UESB. Vitória da Conquista. 95f. 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

RAMOS, C. A. D. S. **Os impactos da aplicação do programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto na rede pública Municipal de ensino de Petrolina-PE para uma prática Pedagógica contextualizadora**. Dissertação- Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. PPGESA/UNEB. Juazeiro- Ba. 101f. 2020. Disponível em: <https://ppgesa.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RESENDE, V. B. D.; MONTUANI, D. F. B. A Mediação Pedagógica na Escrita Inventada de Crianças no Processo de Alfabetização: Palavras com Estrutura Silábica Cvc e Cv Nasal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo

Educacional, v.36, e225423, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/NXPdVxFwWqfpZhcsJLtjQJM/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

RODRIGUES, P. D. S. **O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola:** representações sociais de letramento e alfabetização. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

SANTOS, C. F. D. DESCENDO DOS OMBROS DOS GIGANTES sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, C. F. D (org). **Crítica ao Esvaziamento da Educação Escolar**. Salvador, EDUNEB, 2013. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/critica-ao-esvaziamento-da-educacao-escolar.pdf>. Acesso em 02 Jun. 2025

SANTOS, J. D. S. **A implementação das políticas de alfabetização no município de Ubaitaba-BA:** uma análise da recontextualização local. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2019. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/posgraduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_tcc.php. Acesso em: 24 abr. 2024.

SANTOS, P. **A formação de professores alfabetizadores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 31 mar. 2023.

SARTORI, A. A. T. K.; DELECRODE, C. R.; CARDOSO, A. C. V. Processamento auditivo (central) em escolares das séries iniciais de alfabetização. **CoDAS**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/kMVslcJTZKnfxqJHWmjQDbr/#>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas públicas de alfabetização. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 271-290, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/XCzXSxcLFKVYFrD3XM567Hb/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, Cássia Silva Oliveira. **Letramento e autoria: o processo de ressignificação de Romeu e Julieta em textos produzidos por escolares**. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 16 mar. 2024.

SILVA, E. **Design de game para apoio à alfabetização de crianças:** a jogabilidade e a reflexão metalinguística articuladas na apropriação da escrita alfabética. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, BA, 2017. Disponível em: <https://www.mped.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, R. A. F.; SEABRA, A. G. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239142, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fTFzVHrWMfhHtNv54mtH7TR/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, R. S. **Práticas de alfabetização e letramento**: representações sociais de professores de escolas públicas do município de Barra do Choça. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 16 mar. 2024.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *In*: **FILOLOGIA**, n. 7, p. 465-488, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876/77204>. Acesso em: 24 jul. 2007.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARANI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jJDVLwBtf5NqqK3ghXM5cfF/#ModalTutors>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VIANA, M. M. **“Tudo na vida tem um motivo de leitura e escrita”**: o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização. 2022. 189f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) – Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2022. Disponível em: <https://www.ppgels.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

WIKIPEDIA. **Biografia de Brian Street**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Brian_Street. Acesso em: 15 mar. 2025.

XAVIER, M. L. **É possível alfabetizar letrando?** Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA. 2021. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao. Acesso em: 17 mar. 2024.