

Alfabetização e Inovação dos Processos Educativos: dialogias em alfabetização e multiletramentos

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.1.9806>

Elaine Conte¹, Cristiele Borges dos Santos Cardoso², Raquel Amélia dos Santos³

Resumo: A alfabetização, enquanto processo formativo, enfrenta diversos desafios quando confrontada com a inovação na educação, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais. Com uma multiplicidade de métodos e abordagens disponíveis, surgem questões sobre quais caminhos seguir. O artigo problematiza as contradições entre as práticas tradicionais e a busca por inovação, investigando as tensões entre a escolha de um método único de alfabetização e a necessidade de uma educação plural. Com base em referências teóricas e legais, bem como na metodologia da pesquisa-formação, o trabalho discute como as concepções de alfabetização, na visão de três educadoras que atuam no contexto da infância, podem ser ressignificadas para melhor integrar a leitura e a escrita à vida social e cultural dos sujeitos. Através da técnica de grupo focal, o estudo aponta para a importância de um ensino que valorize a dimensão crítica e criativa da alfabetização. Conclui-se que a inovação na educação exige um olhar mais atento à realidade contextual, às vivências entre os sujeitos e à diversidade de métodos e formas de educar. Isso possibilita aos educandos e educadores interpretar e produzir sentido na convivência, ao serem inseridos na cultura escolar sob a perspectiva da evolução dos saberes, de maneira dialógica e plena.

Palavras-chaves: alfabetização, inovação educacional, educação formativa.

Literacy and Innovation of the Educational Processes: dialectics in literacy and multiliteracies

Abstract: Literacy, as a training process, faces several challenges when confronted with innovation in education, especially in early childhood and early years. With a multiplicity of methods and approaches available, questions arise about which paths to follow. The article problematizes the contradictions between traditional practices and the search for innovation, investigating the tensions between the choice of a single method of literacy and the need for a plural education. Based on theoretical and legal references, as well as the methodology of research-training, the work discusses how the conceptions of literacy, in the view of three educators who act in the context of childhood, can be resignified to better integrate reading and writing to the social and cultural life of subjects. Through the focus group technique, the study points to the importance of teaching that values the critical and creative dimension of literacy. It is concluded that innovation in education requires a more attentive look at the contextual reality, the experiences among subjects and the diversity of methods and ways of educating. This enables

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do PPG em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas/RS. Bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq e Pesquisadora Gaúcha da FAPERGS. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

² Mestra em Educação, Universidade La Salle. Doutoranda em Educação na Universidade La Salle, Canoas/RS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. É membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2756-9534>

³ Mestra em Educação, Universidade La Salle. Doutoranda em Educação na Universidade La Salle, Canoas/RS. Professora alfabetizadora do Ensino Fundamental na rede Municipal de Canoas/RS. Membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologia na Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4686-0367>

students and educators to interpret and produce meaning in the coexistence, being inserted into the school culture under the perspective of the evolution of knowledge, dialogically and fully.

Keywords: literacy, educational innovation, formative education.

Introdução

O campo da alfabetização tem passado por constantes reconfigurações, especialmente à medida que as demandas por inovação na educação crescem. Historicamente tratada como um processo linear e padronizado, a alfabetização tem sido frequentemente reduzida a métodos únicos, com foco em práticas repetitivas e mecânicas que pouco dialogam com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Diante disso, apesar de se falar muito de construtivismo, democracia escolar, modos como a criança aprende a escrita, por Emília Ferreiro, método fônico de alfabetização, ainda não se construíram condições adequadas para ampliar o olhar dessa construção individual e coletiva do conhecimento. *A aquisição da escrita não é um processo natural como falar*, mas implica em criarmos as condições próprias para que a criança possa adquiri-la através de experiências processuais com os outros (Ferreiro, 2001).

Em contraposição a um processo linear e padronizado, Ferreiro (2005) aponta que *as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram*. A autora afirma que, ao interagir com a escrita, as crianças experimentam diferentes maneiras de organizá-la, utilizando o conhecimento que adquirem ao reorganizá-la para, de algum modo, sistematizá-la e compreender seu funcionamento. Dessa forma, a alfabetização é um processo que exige “acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas propriedades da língua escrita só podem ser descobertas através de outros informantes e da participação em atos sociais nos quais a escrita sirva para fins específicos” (Ferreiro, 2005, p. 32). Isso remete à ideia de que a escola deve acolher os conhecimentos infantis, promovendo o encontro entre as formas de saberes das crianças e a cultura escolar.

Após o estabelecimento dessa fronteira, é comum observarmos, nas escritas espontâneas, a presença de letras e números como recursos para a representação de palavras. Essa prática sugere que esses elementos, utilizados pelas crianças, resultam da observação das práticas sociais em que estão inseridas, como placas de carros, listas de preços, entre outros exemplos. Afinal, desde pequenas, as crianças interagem com eventos relacionados à cultura escrita e, como sujeitos epistêmicos, elaboram interpretações próprias sobre esses fenômenos. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da

curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. (Freire, 1996, p. 63).

A alfabetização, enquanto prática social, é parte fundamental do processo de humanização, socialização e singularização dos sujeitos, como argumenta Charlot (2006). Essas três dimensões são indissociáveis e constituem o cerne do processo educativo. Entretanto, o sistema educacional, especialmente no Brasil, continua a enfrentar desafios profundos na implementação de uma alfabetização que seja ao mesmo tempo inclusiva e aberta a novas leituras do mundo. Apesar dos esforços para democratizar a educação, a partir dos anos 1950, os resultados de avaliações nacionais e estaduais mostram que temos falhado sistematicamente em garantir o sucesso na alfabetização das crianças e jovens. Isso levanta questões cruciais sobre os métodos empregados e sobre o papel da inovação em superar essas limitações históricas.

Os processos inovadores no campo da alfabetização ocorrem de maneira gradual e coletiva, envolvendo analogias e adaptações contínuas. Dessa forma, a oposição entre tradição e inovação não é tão acentuada quanto pode parecer, sob a perspectiva da *evolução de saberes*. Na verdade, é possível identificar verdadeiras *tradições de inovação*, que se sustentam ao longo de décadas, justamente porque não surgem de forma repentina ou isolada (Burke, 2009). Uma das principais controvérsias no campo da alfabetização está centrada na dicotomia entre métodos tradicionais e o que passou a ser erroneamente conhecido como *construtivismo*. Ao longo dos anos 1980, a introdução do conceito de letramento também gerou debates acalorados, sendo muitas vezes visto como uma *intromissão* nos métodos de alfabetização. No entanto, o foco excessivo na escolha de um método único obscurece uma questão fundamental: a alfabetização não pode ser dissociada das práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, e é por meio dessas práticas que as crianças não apenas aprendem o sistema alfabético, mas também desenvolvem a capacidade de interpretar e produzir sentidos no mundo ao seu redor.

O verdadeiro desafio não está apenas em definir o *como ensinar*, mas em compreender *como a criança aprende*. Na perspectiva de Nóvoa (2019), a formação continuada compreenderia um momento de metamorfose da escola, na qual professores se reúnem em um momento oportuno para refletirem juntos e construírem novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a inovação na alfabetização não deve ser apenas uma busca por novas técnicas, mas sim uma reavaliação das práticas que integram a aprendizagem ao contexto social em que o sujeito está inserido.

Para António Nóvoa, a inovação educacional é um movimento que emerge de dentro do fazer pedagógico, mas no decorrer dos anos, assume uma nova conotação que nada contribui para a compreensão e fortalecimento da educação como um bem público. Ressalta que o grande desafio da educação continua sendo tornar a cidadania e a democracia presenças constantes no contexto escolar. Para tanto, insiste que é preciso apostar nas iniciativas dos professores como importantes potencializadores para a transformação da educação. (Rincon; Devecchi, 2024, p. 1).

A escola, como laboratório de interação e questionamento, deve ser o espaço em que as crianças aprendem a dizer sua palavra, respeitar o ponto de vista alheio e explorar novas formas de pensar e saber. Assim, o papel da alfabetização vai além da simples decodificação de letras e sons: trata-se de fomentar a capacidade crítica e reflexiva, elementos essenciais para a produção de conhecimento. Superar as limitações dos métodos tradicionais requer uma postura crítica e uma disposição para ressignificar práticas que não mais atendem às necessidades contemporâneas. Charlot (2006) nos lembra que a educação é um processo de formação integral do ser humano, que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de sujeitos capazes de participar ativamente na sociedade e na cultura.

Diante desse cenário, este trabalho propõe uma investigação crítica sobre os desafios e as possibilidades de traçar novos caminhos na alfabetização, com ênfase na educação infantil. O foco está na busca por práticas plurais e inclusivas, que integrem os aspectos semânticos e sociais da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que valorizem as dimensões críticas e criativas do processo educativo. A inovação, nesse contexto, deve ser compreendida não apenas como a adoção de novas tecnologias ou métodos, mas como uma transformação profunda das formas de ensinar e aprender. Diante disso, este trabalho investiga os desafios e possibilidades de se traçar caminhos mais plurais e inclusivos na alfabetização, especialmente na educação infantil. A perspectiva da escrita como uma prática cultural e social inspira as manifestações das narrativas infantis no ambiente escolar e nos leva a refletir sobre as relações entre as alfabetizações de leitura do mundo e da palavra, para aprofundar a compreensão pedagógica e planejar intervenções que promovam novas aprendizagens. Propor atividades e identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre os processos de leitura e escrita é essencial para refletir sobre as relações entre alfabetização e os multiletramentos, sob a ótica da psicogênese da língua escrita, com base em pesquisa bibliográfica e práticas cotidianas nas escolas.

A Alfabetização como Processo Complexo, Gradual e Vitalício

A alfabetização é um processo cognitivo complexo que interdepende da evolução da escrita no processo de alfabetização ao longo da vida humana. No entanto, as abordagens tradicionais, como os métodos sintéticos e analíticos, muitas vezes fragmentam esse processo, desconsiderando a integralidade do desenvolvimento infantil, que inclui aspectos emocionais, sociais e cognitivos (Ferreiro, 2001; Soares, 2012). A inovação nesse campo, portanto, não se resume à introdução de novas tecnologias ou métodos isolados, mas sim à capacidade de adequar essas práticas a um processo contínuo e coletivo de aprendizagem.

Peter Burke (2009) oferece uma reflexão crucial ao afirmar que a inovação na educação, assim como em outros campos, não ocorre de maneira abrupta ou individual, mas de forma gradual e compartilhada. Esse pensamento é particularmente relevante para a alfabetização, já que a evolução das práticas pedagógicas precisa estar enraizada nas tradições anteriores e, ao mesmo tempo, aberta a novas perspectivas. A ideia de que há *tradições de inovação* sugere que práticas inovadoras na alfabetização muitas vezes se baseiam em fundamentos que foram adaptados ao longo de décadas.

No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) reconhece a importância de uma base científica para a alfabetização, rompendo com a visão de que o aprendizado da leitura ocorre de forma natural, como o desenvolvimento da fala. Ao contrário, a leitura e a escrita exigem um esforço sistemático e orientado, em que as interações entre fonemas e grafemas desempenham papel crucial. Isso reflete a necessidade de repensar o papel do professor, que deve mediar esse processo de maneira a integrar as dimensões cognitivas e sociais da aprendizagem.

Charlot (2014) e Santaella (2022) apontam que a alfabetização vai além de habilidades técnicas de leitura e escrita; ela envolve uma profunda participação crítica e reflexiva no mundo da cultura escrita. Dessa forma, a alfabetização não pode ser vista de forma fragmentada, mas como parte de um processo maior de letramento, que se desenvolve a partir da prática social e da interação com textos e imagens significativos. Para Soares (2004), alfabetização e letramento são indissociáveis: enquanto a alfabetização remete ao aprendizado das regras do sistema de escrita, o letramento envolve a compreensão do uso social desse sistema, permitindo que a criança se engaje criticamente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Essa relação indissociável pode ser observada desde os primeiros níveis de hipótese de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999)⁴. Por exemplo, quando a criança se encontra no nível pré-silábico, ainda utilizando garatujas ou letras aleatórias, o professor pode explorar atividades que integram o mundo real da criança, como a leitura de rótulos ou placas. Essas atividades, ao serem contextualizadas com histórias ou debates sobre temas do cotidiano, como alimentação saudável, permitem que a criança não só desenvolva o reconhecimento de letras e sons, mas também reflita sobre o significado e a importância das práticas sociais de leitura e escrita. Vale destacar nesse aspecto que, para Ferreiro (2005), isso não tem sentido porque considera que alfabetizar é um processo único, relativo ao objeto da escrita.

O professor, nesse cenário, assume um papel central como mediador do processo de alfabetização e letramento. Sua função não se restringe a ensinar o código alfabético, mas a conduzir os alunos na reflexão crítica sobre o que estão lendo e escrevendo. Como aponta Freire (2014), a alfabetização não pode ser neutra; ela é um processo político, no qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O professor, portanto, precisa criar espaços de diálogo em sala de aula para despertar a curiosidade e incentivar a investigação da *palavramundo*, permitindo que os estudantes compartilhem suas interpretações e reflitam sobre as diversas formas de leitura e escrita que encontram em seu cotidiano (Freire, 1996).

Essa mediação crítica pode ser realizada, por exemplo, através do uso de textos e imagens que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, como bilhetes, listas de compras, placas e cartazes. Essas atividades práticas ajudam a dar sentido ao processo de alfabetização, mostrando que a leitura e a escrita são formas de linguagem essenciais para a vida em sociedade. O objetivo, como destaca Soares (2006), é garantir que as crianças não apenas decodifiquem palavras, mas compreendam e utilizem a linguagem escrita de maneira significativa em suas vidas. Além disso, um dos maiores desafios enfrentados pela alfabetização no Brasil são os baixos índices de aprendizagem da língua escrita. Conforme defende Freire (2014), a relação entre alfabetização e cidadania precisa ser abordada de forma mais ampla. O processo de alfabetização não pode ser limitado à aquisição de habilidades técnicas; ele deve ser visto como uma oportunidade para

⁴ As hipóteses associativas da infância é que o tamanho da palavra tem relação direta como o objeto que representa, ou seja, o raciocínio implica que “os nomes dos objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras que os dos objetos pequenos, o mesmo para o mais espesso, o mais pesado, o mais numeroso, ou o mais velho”. (Ferreiro, 1990, p. 15).

desenvolver a consciência crítica dos educandos, permitindo-lhes participar ativamente na vida social e política. Isso significa que os professores devem estar preparados não apenas para ensinar a leitura e a escrita, mas para mediar a compreensão crítica das crianças sobre o mundo em que vivem.

A inovação nesse campo, como sugere Burke (2009), é coletiva e gradual, o que implica a necessidade de reciclar práticas pedagógicas, adaptando-as às demandas contemporâneas sem perder de vista os fundamentos construídos ao longo de décadas. Para que toda criança possa aprender a ler e a escrever, como acreditava Magda Soares, é essencial que o processo de alfabetização seja integrado às práticas sociais e culturais de leitura e escrita, respeitando o contexto de cada aluno e promovendo sua autonomia crítica. O professor, nesse contexto, é o mediador e mobilizador desse processo, utilizando estratégias que envolvam a criança desde os primeiros níveis de hipótese de escrita até o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Ao adotar uma abordagem que valoriza tanto a alfabetização quanto o letramento, podemos criar uma educação mais inclusiva e significativa, capaz de preparar as crianças para uma participação ativa na sociedade.

Problematização metodológica

Segundo Josso (2004, p. 215), “a pesquisa só avança quando há, em cada um, o interesse genuíno pelo aprendizado e pela formulação de novos conhecimentos”. A formação ocorre quando a pesquisa expande o olhar, proporcionando descobertas sobre si mesmo, revelando novas perspectivas e promovendo uma conscientização sobre temas criativos e dialéticos. Além disso, a pesquisa contribui significativamente quando possibilita uma ou mais aprendizagens que são conscientemente aprofundadas em práticas de leitura, práticas de produção de textos orais e escritos e práticas de análise linguístico-discursiva.

A abordagem metodológica da pesquisa-formação, centrada na técnica de grupo focal, foi escolhida por sua capacidade de gerar um espaço colaborativo no qual as educadoras da educação infantil pudessem compartilhar e refletir sobre suas experiências (Gatti, 2005). Teve como foco a construção de significados a partir da interação entre os sujeitos, permitindo não apenas a coleta de dados, mas também a criação de um espaço para a problematização das tensões vividas no cotidiano escolar. O grupo focal foi formado por três professoras atuantes em diferentes instituições - públicas e privadas - no município de Canoas/RS, o que proporcionou uma diversidade de contextos e práticas a

serem analisadas. Essa diversidade é importante para enriquecer o debate sobre alfabetização e inovação, uma vez que as realidades enfrentadas pelas educadoras podem variar de acordo com a instituição em que atuam, o público que atendem e os recursos de que dispõem. O formato colaborativo do grupo focal permite que a construção dos significados emergentes ocorra em um ambiente de diálogo, em que as participantes podem se ver como agentes ativas no processo de reflexão sobre suas práticas.

Essa escolha metodológica não se limita à mera observação ou coleta de informações, mas visa a um processo mais profundo de introspecção e crítica através da organização de ações e sucessivas revisões. Escrever sobre suas próprias práticas e analisá-las à luz das discussões coletivas promove, nas professoras, a oportunidade de revisitar suas memórias profissionais. Isso, por sua vez, estimula uma reflexão mais aprofundada sobre as formas como suas ações pedagógicas são definidas e reconfiguradas ao longo do tempo. No entanto, essa introspecção não é um processo fácil. O ato de olhar para si mesmas e para suas práticas exige que as professoras superem a resistência natural a confrontar seus hábitos e crenças estabelecidas. A memória, como um dos pilares da humanidade, carrega o peso das experiências vividas, das tentativas e erros, e dos desafios enfrentados. Para as educadoras, revisitar essas memórias requer coragem, pois é por meio desse olhar crítico sobre o passado que elas conseguem perceber o quanto suas práticas pedagógicas são moldadas pelas exigências do presente e pela necessidade de inovação.

A análise dos dados, coletados por meio de gravações e transcrições das entrevistas, busca captar esses momentos de autorreflexão e as tensões emergentes entre as práticas tradicionais de alfabetização - muitas vezes enraizadas em métodos mais rígidos e padronizados - e as demandas contemporâneas por inovação. As discussões no grupo focal revelaram como as professoras, ao revisitar suas experiências, percebem a necessidade de adequar suas práticas para que possam promover uma alfabetização mais crítica e reflexiva, que vá além da simples decodificação de letras e sons, e que incorpore as dimensões sociais e culturais da leitura e da escrita. Essa problematização metodológica, portanto, destaca a importância de dar espaço às educadoras para que analisem suas práticas à luz de suas memórias e experiências, reconhecendo que o ato de educar não é estático, mas um processo em constante evolução. Através do grupo, as professoras são levadas a questionar não apenas os artefatos que utilizam, mas também os pressupostos que sustentam suas escolhas pedagógicas. Assim, a pesquisa não apenas documenta as práticas existentes, mas também contribui para a construção de novas

possibilidades de ação no campo da alfabetização e da inovação educacional. Assim, o grupo focal não apenas possibilita a coleta de dados ricos e contextuais, mas também promove um espaço de reflexão crítica, onde as professoras podem explorar, de maneira colaborativa, as nuances e contradições de suas práticas. Esse processo é essencial para a superação de modelos tradicionais de ensino e para a incorporação de abordagens mais inovadoras e transformadoras, que possam responder às necessidades emergentes das crianças e da sociedade.

Resultados e Discussão

Hoje, as crianças têm acesso ao universo letrado de múltiplas formas e possibilidades de expressão. Há muitos anos, a revisão teórica e prática desse tema reforça que:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 e 5 anos, que cresce num meio urbano no qual vai encontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.), não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. Torna-se bem difícil, sabendo o que sabemos sobre crianças de tais idades: crianças que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que constroem teorias sobre a origem do homem e do universo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

Na defesa de uma alfabetização que valorize as práticas sociais, a criticidade e a inovação no contexto educacional, Goulart e Corais (2020, p. 86), também reforçam essa ideia, ao mencionar que a alfabetização deve ser vista como um processo que integra a leitura e a escrita à vida social e cultural dos sujeitos, concebendo “a alfabetização como um processo de interação discursiva que modifica os modos de internalização da cultura humana”. O trabalho problematiza a alfabetização dentro da escola, destacando que ela deve promover o encontro entre os saberes infantis e a cultura escolar, sendo necessária a alfabetização crítica, que vai além da simples memorização de regras ou decodificação de palavras. “A questão mais ampla que se coloca para uma abordagem discursiva da alfabetização é um modo de conceber o sentido político-social da escola e da escrita” (Goulart; Corais, 2020, p. 86). É apontado que a alfabetização deve fomentar a capacidade crítica dos educandos para que possam se engajar ativamente nas práticas sociais de leitura e escrita.

O roteiro utilizado nas entrevistas focou em questões essenciais para entender a visão e as práticas das educadoras em relação à alfabetização na Educação Infantil. As quatro perguntas formuladas abordaram temas como concepções sobre alfabetização,

idade prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para iniciar o processo, preocupações com o letramento e as exigências das escolas em relação ao conteúdo (Brasil, 2017). Os objetivos principais da alfabetização, neste documento orientador e normativo, enfatizam a contextualização e a relevância das práticas de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Sobre a importância do início da alfabetização no desenvolvimento infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, podemos ler:

A alfabetização deve ocorrer de forma significativa e contextualizada, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira integrada às práticas sociais da linguagem, com foco na compreensão e produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros e suportes. [...] No processo de alfabetização, o foco é garantir que todas as crianças, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, possam ler e escrever com autonomia e fluência, compreendendo o que leem e produzindo textos adequados aos diferentes contextos de uso. (Brasil, 2017, p. 61-63).

Partindo desse documento legal, as análises das respostas fornecidas pelas três professoras participantes (Profe A, Profe B e Profe C) revelam tensões importantes entre as práticas tradicionais de alfabetização e a necessidade de inovação, especialmente no que diz respeito às experiências lúdicas e de autonomia da criança. As respostas à primeira questão sobre o entendimento de alfabetização evidenciam diferentes abordagens sobre as percepções dos processos de alfabetização na Educação Infantil. Enquanto Profe A vê a alfabetização como parte do processo natural na Educação Infantil, especialmente devido à curiosidade infantil sobre o mundo letrado, Profe B adota uma postura mais cautelosa, preocupada com o impacto do condicionamento motor e cognitivo. Profe C, por sua vez, ressalta que a alfabetização deve ocorrer de forma natural e lúdica, sem pressa, destacando que as crianças terão tempo para esse desenvolvimento ao longo de sua vida escolar.

Essa variedade de respostas demonstra a diversidade de concepções que permeiam o campo da alfabetização. De um lado, há o entendimento de que a alfabetização é inevitável, dada a inserção da criança em um ambiente letrado (Ferreiro, 2001), e de outro, a preocupação com o desenvolvimento motor e cognitivo, que precisa ser respeitado. Como argumenta Santos (2002), a ludicidade é um aspecto fundamental para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional da criança, e isso reflete diretamente nas práticas das professoras que valorizam o brincar como parte do processo de alfabetização. A segunda questão do roteiro do grupo focal foi sobre a idade certa para iniciar a alfabetização, que gerou um debate relevante (Brasil, 2012). Profe A defende

que a alfabetização começa desde a Educação Infantil, enquanto Profe B e Profe C acreditam que a idade mais apropriada é entre seis e sete anos, com receio de que uma antecipação precoce possa desmotivar as crianças. Essa discussão reflete as tensões entre uma abordagem que valoriza o contato precoce com a escrita, reconhecendo que as crianças já interagem com o letramento antes da escolarização formal (Azenha, 2006), e uma abordagem mais conservadora que teme que a introdução da escrita de forma antecipada possa prejudicar a autonomia e o interesse da criança. Vale destacar que “a capacidade da criança de superar o egocentrismo resulta de progressivas e numerosas construções até atingir a reversibilidade de pensamento. Isso demanda tempo (em média 7 a 8 anos)” (Becker, 2021, p. 18). Daí que o aumento da pressão social para acelerar esse processo de alfabetização precoce da criança pode causar mais prejuízo que ajuda.

Ferreiro (2001) lembra que a escrita é um objeto cultural e não apenas um produto escolar. As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas formalmente, já estão expostas a práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, é necessário que os educadores considerem essas experiências no planejamento pedagógico, promovendo oportunidades para que as crianças explorem suas hipóteses sobre o sistema de escrita de maneira significativa. Em relação ao letramento, as educadoras apresentam diferentes níveis de preocupação. Profe A destaca o uso de jogos e brincadeiras como perspectivas para o desenvolvimento do letramento. Profe B manifesta uma preocupação com a base de alfabetização das crianças, enfatizando a importância de que elas compreendam pelo menos as vogais antes de ingressarem no ensino fundamental. Profe C, por sua vez, também utiliza o lúdico como estratégia, mas compartilha sua ansiedade sobre a preparação das crianças para o ensino fundamental, preocupando-se com a falta de conhecimento prévio.

Essas falas revelam como as educadoras tentam conciliar as práticas lúdicas com a necessidade de preparar as crianças para as demandas futuras, ou seja, dando abertura “à construção de uma Pedagogia das imagens culturais e à apropriação de sentido das diferentes linguagens produzidas nas interações infantis para as leituras de mundo” (Santos; Conte; Habowski, 2019, p. 1). O debate entre a ludicidade e a formalidade no ensino da escrita está presente nas práticas de letramento, como aponta Kishimoto (2013), ao afirmar que o brincar pode ser um gesto poderoso para mediar o letramento em contextos de educação informal. A preocupação de Profe B, no entanto, pode refletir uma visão mais mecanicista, que reduz o letramento ao conhecimento de letras e fonemas, desconsiderando as práticas sociais de uso da escrita (Ferreiro, 2001). O processo de

letramento envolve mais do que decodificar letras; ele está relacionado à inserção da criança nas práticas sociais da leitura e da escrita.

A questão sobre as exigências institucionais trouxe à tona uma tensão entre a expectativa dos pais e a autonomia das escolas em relação ao processo de alfabetização. Enquanto Profe A relata que alguns pais pressionam para que os filhos aprendam a ler e escrever precocemente, Profe C argumenta que o foco na Educação Infantil deve ser o desenvolvimento da autonomia e do brincar, e não a antecipação da alfabetização formal.

Esse dilema entre as expectativas familiares e a abordagem pedagógica é um desafio comum nas escolas. Como apontado por Teberosky e Ribera (2004), o processo de alfabetização deve ser contextualizado, respeitando o desenvolvimento da criança e suas interações com a linguagem escrita. A pressão por resultados imediatos pode levar à adoção de práticas inadequadas, como a introdução precoce de conteúdos que não respeitam o ritmo de cada criança. A fala de Profe C, ao valorizar a autonomia e a ludicidade, reforça a importância de proporcionar às crianças um ambiente onde possam explorar a escrita da *palavramundo* de maneira significativa e prazerosa, em notas sobre teoria e práxis (Conte, 2016).

As análises das falas das educadoras revelam a complexidade do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, onde diferentes concepções e práticas pedagógicas coexistem (Conte; Cardoso, 2022). O uso do grupo focal como técnica permitiu que as professoras refletissem criticamente sobre suas práticas, promovendo um espaço de troca, autoconhecimento das próprias práticas e autorreflexão. Como destaca Josso (2004), a pesquisa-formação avança quando provoca a tomada de consciência sobre as práticas cotidianas, permitindo às educadoras reavaliar suas abordagens à luz das novas demandas sociais e educacionais. Os resultados desta pesquisa também sugerem a necessidade de uma formação continuada que possibilite às professoras explorar diferentes metodologias e refletir sobre as implicações pedagógicas de suas escolhas. A análise das práticas de alfabetização e letramento à luz dos conceitos de Ferreiro, Soares e Kishimoto revela que, para além da técnica, é fundamental considerar o contexto sociocultural das crianças e promover condições aos processos que respeite suas experiências e ritmos de aprendizagem.

Assim, é possível relacionar esses resultados a estudos recentes, como *O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização* (Kappi; Mello, 2024), que discute as limitações das políticas públicas de alfabetização ao desconsiderar o letramento como um processo contínuo e socialmente situado, denunciando o

silenciamento do letramento no processo de alfabetização. E o artigo *Gestos de Ensinar e Instrumentos Técnico-Semióticos na Alfabetização* (Nogueira, 2023), que explora e amplia a importância dos gestos (elemento natural à comunicação e produção criadora das crianças) e objetos técnicos no processo de alfabetização. Esses estudos reforçam a necessidade de práticas educativas que integrem o letramento ao processo de alfabetização, promovendo a participação crítica e ativa das crianças na cultura escrita, bem como compreendendo as dinâmicas educativas de alfabetização, construídas com professoras alfabetizadoras em pesquisas e retomadas de gestos profissionais de ensinar. Em uma perspectiva histórico-cultural, as análises e articulações sugerem que a complexidade desse processo de alfabetização mobiliza tanto as crianças quanto professores, cujo fenômeno está justamente na possibilidade de (re)criação e de ajuste constante nos processos de aprendizagem evolutivos e coletivos.

O desafio, portanto, é equilibrar as demandas institucionais e familiares com a necessidade de promover uma alfabetização que seja ao mesmo tempo lúdica, significativa e socialmente relevante. Os resultados indicam que as professoras percebem a alfabetização como um processo complexo, mas que deve ser acompanhado de estímulos adequados à valorização das diferenças, incluindo as concepções sobre alfabetização e letramento entre as educadoras, todas reconhecem a importância de uma abordagem que valorize o brincar, a autonomia e o respeito ao desenvolvimento global da criança. A resistência ao uso de métodos inovadores, como o uso de imagens para despertar a imaginação criadora (Benjamin, 1980), ainda é forte em algumas instituições, mas há uma crescente conscientização sobre a importância de práticas mais lúdicas e integrativas. As educadoras também revelaram preocupações com a pressão por resultados imediatos, como a expectativa de que as crianças já saibam ler e escrever ao ingressarem no ensino fundamental, o que pode prejudicar o desenvolvimento de uma alfabetização mais crítica e significativa.

Há uma limitação nos estudos que abordam a consciência fonológica, a promoção da curiosidade metalinguística e a ludicidade, elementos que eram presentes nos cursos tradicionais de formação de alfabetizadoras (Kappi; Mello, 2024). Ao mesmo tempo, há lacunas significativas na reflexão sobre o processo de alfabetização integrado às práticas de leitura, contação de histórias e produção de registros textuais e imagéticos pelas professoras, conforme observado nas produções acadêmicas no Brasil. Exemplo disso são as poucas iniciativas na incorporação do planejamento cooperativo pela organização de ações sucessivas de mini-histórias, visto que exige a elaboração de projetos de referência

e compartilhados, a observação das linguagens e gestos das crianças na Educação Infantil, os registros das cocriações e o desenvolvimento da pedagogia científica (Cardoso; Conte, 2023). O enfraquecimento formativo, resultante do abandono das experiências construídas pela tradição, expõe tensões que conduzem à hierarquização do conhecimento no processo de aprendizagem da leitura e escrita, à padronização da instrução fônica como modelo de ensino e ao foco no treinamento motor para a grafia correta das letras. Essas abordagens, ao se distanciarem de uma formação mais holística, podem comprometer o desenvolvimento integral da alfabetização.

Considerações finais

A pesquisa aponta que, embora as práticas de alfabetização na educação infantil estejam evoluindo, ainda há um longo caminho a percorrer para incorporar plenamente os princípios da inovação educacional. A pluralidade de métodos e a valorização das dimensões sociais e críticas da leitura e da escrita são essenciais para que a alfabetização vá além da simples decodificação de símbolos, permitindo às crianças uma relação mais rica e plena com a linguagem. A inovação, nesse contexto, depende de uma mudança cultural mais ampla, que envolve a formação continuada dos professores e a articulação de políticas públicas que incentivem práticas educativas mais inclusivas e diversificadas. Concluimos que é essencial reconhecer a importância de uma formação continuada que fomente um ambiente propício à reflexão sobre as práticas cotidianas em sala de aula, promovendo a construção do conhecimento, tanto pessoal quanto coletiva, entre as educadoras, com foco no desenvolvimento profissional e na melhoria contínua de suas práticas pedagógicas. Isso exige dar condições que estimulem a criatividade e o engajamento dos professores, fundamentadas em experiências concretas com os educandos.

Apesar dos avanços no reconhecimento do papel do educador no campo da alfabetização, especialmente na Educação Infantil, ainda há muitas iniciativas que precisam ser aprimoradas. As crianças possuem uma curiosidade natural pelas palavras e refletem sobre suas partes sonoras, estabelecendo conexões com as letras muito antes de dominarem a escrita convencional. Isso ocorre porque a leitura do mundo faz parte da vida cotidiana e das práticas interativas e relacionais com os outros, com a natureza e os mundos na infância. Essa curiosidade pode ser potencializada por meio de estímulos à consciência fonológica, como a detecção de rimas, brincando com as palavras e textos em ações interativo, uma capacidade lúdica e musical desenvolvida ainda na pré-escola,

que está fortemente associada ao sucesso futuro na aprendizagem da leitura e escrita. As tensões e (des)continuidades de concepções teóricas e experienciais sobre o campo da alfabetização, insere os professores em disputas acerca das concepções de linguagem e de aprendizagem, o que repercute na falta de um trabalho cooperativo inicial, a começar pela escrita de mini-histórias de situações e condições em que se processa e se produz o conhecimento na Educação Infantil. Na verdade, os professores da educação básica, sobretudo da Educação Infantil e dos anos iniciais, acumulam ricas experiências pedagógicas, mas não escrevem.

Em nossa última análise, a inovação humanizadora nos processos de alfabetização na Educação Infantil exige um planejamento cooperativo, que valorize as condições e situações em que a criança constrói e processa o próprio (auto/re)conhecimento em criações do cotidiano escolar, ao ouvir os educandos enquanto estão aprendendo. O papel do professor é essencial nesse contexto, atuando como escriba dos primeiros registros da criança, por meio da contação de histórias e do registro das memórias formativas das crianças por mini-histórias, documentando, refletindo e socializando as aprendizagens na escola. Esse acompanhamento cuidadoso da alfabetização científica não apenas registra o progresso da criança, mas também potencializa sua compreensão do processo de linguagem e de escrita no mundo, integrando o aprendizado à vivência escolar de forma expressiva e colaborativa. Para continuar em estudos futuros, propomos as seguintes questões que permanecem em aberto: o que se ensina enquanto formas de expressão, comunicação e leitura durante os processos evolutivos das crianças quando conjecturamos a alfabetização? Conseguimos “olhar para as crianças como leitoras e produtoras de textos, na perspectiva do que já são e do potencial que têm”? (Goulart; Corais, 2020, p. 82). De que outras maneiras podem ser concebidas metodologias de alfabetização que priorizem a vivência das crianças na cultura escolar, em vez de se concentrarem apenas em didáticas instrucionais voltadas para o sistema de escrita? É importante situar esta discussão como introdutória, pois ela demanda o aprofundamento para envolver capacidades básicas de observar, registrar, representar, questionar, entender o mundo atual, organizando hipóteses e pesquisas constantes para defender pontos de vista em comunidades de prática.

Referências

BECKER, Fernando. Prefácio. In: DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. **Pensamento e linguagem**: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget. São Paulo: UNESP, 2021. p. 11-24.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. **Plano Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 22 out. 2024.

BURKE, Peter. Reciclando Ideias. **Folha de São Paulo, Caderno Mais**, 24 de maio de 2009.

CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos; CONTE, Elaine. Mini-histórias: experiências de formação e pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. 1-25, 2023.

CHARLOT, Bernard. **Ser Professor no Século XXI**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CONTE, Elaine. Notas sobre Teoria e Práxis. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p. 883-903, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p883a903>

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. Pesquisa-formação com mini-histórias na educação infantil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e257250, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248257250por>

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. São Paulo. Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (ed.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990. p. 1-27. <https://doceru.com/doc/ee105s1>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOULART, Cecília M. A.; CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 15, n. 4, p. 76-97, oct./dec. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAPPI, Ramona Graciela Alves de Melo; MELLO, Darlize Teixeira de. O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93010, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93010>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 21- 53.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Gestos de Ensinar e Instrumentos Técnico-Semióticos na Alfabetização. **Educação & Realidade**, v. 48, e123747, 2023.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, p. 1-15, 2019.

RINCON, Claudia Regina Gurgel de Vasconcelos; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Entrevista com António Nóvoa o sentido da inovação educacional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, e16368, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.16368>

SANTAELLA, Lúcia. Em Defesa da Memória. **MusiMid**, v. 3, n. 3, p. 107-114, 2022.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019042, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano 7, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004. TEBEROSKY, Ana; RIBEIRA, Núria. Contextos de alfabetização na sala. In: TEBEROSKY, Ana; SOLER GALLART, Marta. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 55- 70.

Submissão: 15/10/2024. **Aprovação:** 22/11/2024. **Publicação:** 25/04/2025.