

O QUE MUDA E O QUE PERMANECE? REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DIANTE DE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Jessica Maria de Lima¹
Stephany Souza Carvalho de Andrade²
Eliana Albuquerque³

RESUMO

O presente artigo investiga como uma professora alfabetizadora constrói suas práticas de ensino diante das inovações educacionais. Utilizando como metodologia uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, foram realizadas entrevistas com uma docente da rede municipal do Recife que lecionava em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como observações de suas aulas. A análise dos dados revelou um processo de constante ressignificação, mostrando a importância da formação docente e da escolha de novas ideias com criticidade. Além disso, aponta que a inovação na educação não se limita ao uso de tecnologias digitais, tampouco à adoção passiva de novos métodos, mas reside na habilidade do educador de articular criativamente os saberes e ferramentas disponíveis para promover a aprendizagem efetiva das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização; Inovação Educacional; Prática Docente; Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, pretendemos analisar como uma professora alfabetizadora com mais de 20 anos de experiência ressignificou suas práticas de ensino diante das transformações no campo da alfabetização. A ideia para esta pesquisa surgiu a partir do envolvimento e consequente identificação com as discussões que ocorreram durante a disciplina eletiva “Alfabetização, Letramento e Escolarização”, ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, e da participação em pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na mesma área.

Com isso em vista, compreendemos que a alfabetização, segundo Magda Soares (1985), é um processo complexo e multifacetado, cuja abordagem pedagógica requer atividades apropriadas para atender às individualidades de cada criança. Nesse sentido,

¹ Concluinte de Pedagogia e autora deste artigo - Centro de Educação - UFPE. Email: jessica.marialima@ufpe.br

² Concluinte de Pedagogia e autora deste artigo - Centro de Educação - UFPE. Email: stephany.andrade@ufpe.br

³ Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE. Email: eliana.albuquerque@ufpe.br

considerando que a utilização de recursos didáticos diversificados é fundamental para despertar o interesse dos estudantes, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial no acesso aos conteúdos educacionais, uma vez que são responsáveis por facilitar a aprendizagem. Assim, quando adequadamente planejadas, elas têm o potencial de estimular a motivação dos alunos e aumentar seu entusiasmo nesse processo.

No âmbito da alfabetização, o uso de métodos variados e, sobretudo, adaptados às necessidades dos estudantes, favorece o desenvolvimento de suas habilidades. Conforme Oliveira, Mendes e Paião sugerem:

O processo de alfabetização ocorre por meio de uma prática pedagógica ativa, onde haja a mediação entre a criança e a linguagem escrita, e a fundamental mediação do professor, pois é ele quem pode auxiliar seus alunos. Sabe-se que existem práticas excelentes as quais o professor pode utilizar para garantir melhoria na aprendizagem de seu aluno, seja explicando e retomando sempre que necessário suas explicações [...] propondo novas possibilidades se assim o aluno acompanhar; propondo atividades diversas e distintas sendo adequadas ao nível de aprendizagem de cada aluno [...]. Todos estes exemplos de ações são metodologias que favorecem a aprendizagem e, consequentemente, o progresso de seus alunos. (2018, p.11)

Diante disso, a relevância desta temática reside na necessidade de compreendermos como professores experientes assimilam as inovações pedagógicas e equilibram métodos já consolidados e abordagens modernas, de modo que essas transformações sejam significativas para os estudantes. Tomamos como referência a trajetória de uma alfabetizadora que vivenciou as mudanças nas políticas educacionais e nas práticas de ensino ao longo de sua carreira.

O ciclo de alfabetização, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, representa uma fase de transição e adaptação para as crianças — em especial aquelas recém-chegadas da Educação Infantil. Portanto, constitui uma etapa desafiadora e crucial para o desenvolvimento desses sujeitos, pois é nela que eles começam, também, a construir as bases da leitura e da escrita. Sobre isso, o artigo 5º do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), traz como um de seus objetivos a implementação de políticas e atitudes que possibilitem que as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do 2º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que esforços são necessários para dinamizar as estratégias educacionais, de maneira que os estudantes estejam preparados para progredir nas aprendizagens e garantir a continuidade daquilo que aprenderam, com o intuito de alcançar esse propósito.

Para tanto, o professor precisa estar bem-informado para remodelar suas estratégias sempre que necessário. Tardif (2002) reitera, em seus estudos sobre a educação, que a prática docente não é estática, mas dinâmica, exigindo constante reflexão e atualização.

Concordando com Paulo Freire (1996), entendemos que ensinar e pesquisar são ações indissociáveis. Na verdade, o ato de ensinar, por si só, demonstra a constante busca por conhecimento, uma vez que isso nos faz questionar incessantemente os eventos ao nosso redor. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor, além de mediar o processo de aprendizagem, assuma uma postura investigativa, transformando sua prática em um espaço de pesquisa contínua, capaz de responder às necessidades e singularidades de cada turma.

A experiência docente, construída ao longo do exercício da profissão, é um recurso valioso, pois se fundamenta nos saberes adquiridos na prática cotidiana. Apesar disso, em um mundo moldado e transformado pelo contexto histórico e social, é essencial que o educador considere as mudanças contemporâneas e esteja aberto às inovações. Essa abertura permite que o professor, a partir das interações entre os indivíduos, a sociedade e o ambiente educacional, reconstruam suas práticas, o que possibilita uma educação mais significativa e que valoriza tanto o que é tradicional, quanto o que é novidade.

Desse modo, buscamos contribuir com o debate sobre a formação e a atuação docente, destacando a importância de balancear tradição e inovação no processo de ensino. Tendo como pergunta norteadora “Como uma professora alfabetizadora com 20 anos de experiência equilibra saberes tradicionais e inovações em sua prática docente?”, nos próximos tópicos aprofundaremos nossa análise, a partir da observação direta na sala de aula desta docente e de uma discussão teórica baseada em autores relevantes da área, esperando estimular reflexões que possam inspirar outros educadores a analisar e, se necessário, reconsiderar suas próprias ações. Portanto, acreditamos que esta investigação possa ampliar os debates acerca das transformações que a educação vem sofrendo, preservando a essência e a identidade que fundamentam a prática educativa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, processo fundamental na educação, vai muito além de simplesmente ensinar a ler e escrever. Sua importância histórica e cultural a converte em uma poderosa ferramenta de transformação, capaz de abrir caminhos para o exercício pleno da cidadania e para uma participação mais ativa na sociedade. Não se tratando, portanto, apenas do desenvolvimento de uma habilidade técnica, mas de um direito que impacta diretamente no dia a dia e no bem-estar das pessoas. Paulo Freire, um dos maiores educadores do país, destaca:

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas (Freire, 1997, p.94).

Considerando essa perspectiva, entendemos que a educação deve promover uma reflexão crítica e ser uma forma de libertação, permitindo que os sujeitos se tornem questionadores e, sobretudo, sejam capazes de modificar a realidade em que vivem. No entanto, o contexto da alfabetização no Brasil é marcado por um cenário de desigualdades sociais que por muito tempo limitaram o acesso à leitura e à escrita a um seletivo grupo de indivíduos que beneficiavam uma minoria da população.

Durante a Idade Média, por exemplo, sob forte influência da Igreja Católica, o domínio da escrita era privilégio do clero e da nobreza, sendo utilizado principalmente a serviço da manutenção das autoridades religiosas e políticas da época. Esse controle sobre a educação não apenas dificultava a disseminação do conhecimento, mas também inviabilizava a participação dos menos privilegiados na vida pública. Já na Idade Moderna, no período colonial brasileiro, mesmo com a expansão dos objetivos educacionais da Igreja Católica (que passou a incluir a catequização dos indígenas e a formação de uma elite letrada), o acesso ao conhecimento permaneceu restrito às classes mais altas da sociedade. Foi no período da Primeira República, como observa Dantas (2022), com a democratização da educação no Brasil, que este modelo educacional passou a ser enxergado como um problema e reformas aconteceram para tentar solucioná-lo.

Entretanto, somente com a implementação da Constituição Federal, em 1988, que a educação começou a ser assegurada como um direito essencial de todos, conforme salienta o artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Diante disso, compreendemos que a alfabetização não se limita ao conhecimento da leitura e da escrita, mas abrange também a capacidade de utilizar essa informação de forma relevante em seu cotidiano. Esta competência foi conceituada por Magda Soares como “Alfaletrar”, conforme aponta:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das

práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (Soares, 1999, p.47, grifo da autora).

Entretanto, defensores de métodos mais tradicionais sustentam que a alfabetização, na verdade, configura um processo de decodificação e codificação de símbolos, baseado no aprendizado de regras que não requer, necessariamente, o entendimento da aplicação das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. Essa tensão entre concepções reflete a complexidade do processo de alfabetização e a dualidade de perspectivas e métodos presentes no campo. De um lado, temos uma visão mais progressista, com uma abordagem mais ampla e integrada, que comprehende a alfabetização como um processo dinâmico e contextualizado. De outro, uma compreensão mais mecanicista, centrada no domínio de habilidades técnicas.

Os métodos tradicionais são os mais antigos e foram amplamente utilizados por muitos anos. Braslavsky (1988) e Morais (2012) os classificaram em sintéticos, que comprehendem os métodos alfabetico, fônico e silábico, partindo das unidades menores (como letras, fonemas ou sílabas) para as unidades maiores (como palavras ou frases), isto é, de elementos não significativos da palavra; e analíticos, composto pelos métodos de palavrão, sentenciação e global, que partem do todo (como textos, frases ou palavras) para as unidades menores (sílabas, fonemas ou letras), ou seja, de unidades significativas da linguagem.

Embora esses métodos tradicionais tenham sido, em certa medida, eficazes, começaram a ser criticados na década de 1980 devido à alta taxa de retenção de alunos da rede pública na antiga 1^a série, atual 2º ano do Ensino Fundamental, por dificuldades no processo de alfabetização. Além disso, essas abordagens com enfoque em atividades mais repetitivas e uso de cartilhas não levavam em conta o repertório dos alunos, afastando os sujeitos de práticas que fazem sentido em suas experiências de vida ou das oportunidades sociais, como expressa Morais (2012).

Nesse sentido, surgiram as teorias mais progressistas, influenciadas pelo movimento anterior de crítica aos métodos tradicionais, que ganharam força no Brasil na década de 1990, com base em estudos no campo do letramento e das mudanças paradigmáticas advindas da Psicogênese da Língua Escrita, teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que coloca as crianças como protagonistas do próprio processo de alfabetização, uma vez que constroem hipóteses de escrita a partir de suas próprias vivências e observações. Dessa maneira, as autoras indicam que esse processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) tem 4 fases: hipótese pré-silábica, silábica, silábica-alfabetica e alfabetica.

Na fase pré-silábica, a criança ainda não comprehende que a escrita registra os “pedaços sonoros” das palavras. Assim, ela representa garatujas, rabiscos e bolinhas para

fazer a distinção entre desenho e palavra, no seu entendimento inicial. Ao passo que observa o mundo ao redor, a criança descobre que para escrever é preciso utilizar letras — normalmente, quando está aprendendo a escrever o próprio nome. A partir disso, ela usa as letras de maneira aleatória, sem estabelecer relações entre a fala e a escrita, podendo chegar, inclusive, a associar coisas grandes ou pequenas ao tamanho das palavras, o que é conhecido como realismo nominal. Neste caso, Morais (2012, p.40) explica que “o aprendiz pensa que formiga deve ser escrita com poucas letras ‘porque ela é pequeninha’, ao mesmo tempo que boi deve ter muitas letras, já que ‘é um animal muito grande’”.

Por outro lado, na hipótese silábica, o alfabetizando comprehende que o que escreve está relacionado com a pronúncia. Acredita que as letras representam sílabas, mas, apesar disso, busca fazer associações entre a escrita e a fala, de maneira que não sobrem letras no que escreveu. Morais (2012) evidencia que essa fase é dividida em quantitativa e qualitativa, isto é, sem valor sonoro — quando a criança usa uma letra para cada sílaba pronunciada, sem fazer correspondência com os sons — e com valor sonoro — quando ela utiliza uma letra para cada sílaba, de modo que estabeleçam relações com o som.

Considerada por muitos estudiosos como uma fase de transição, na silábico-alfabética, por sua vez, a criança associa o que escreve ao que pronuncia. Ferreiro e Teberosky (1985) revelam que nessa fase o alfabetizando comprehende que as palavras têm pedaços, que formam sílabas e, então, sons. Finalmente, na hipótese alfabetica, que é a última fase do processo de assimilação do SEA, a criança já entende que a escrita nota a pauta sonora das palavras, seguindo os princípios adequados, embora ainda escreva com erros ortográficos.

Essas novas teorias trouxeram mudanças significativas na forma como entendemos a alfabetização, seu ensino e até mesmo como enxergamos os sujeitos envolvidos na metodologia de aquisição da língua escrita. Além disso, essa modalidade da linguagem passou a ser compreendida segundo Ferreiro e Teberosky (1985) enquanto um sistema notacional — não mais um código — e seu uso, assim como a apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica, passou a estar relacionado à compreensão de um conjunto de propriedades específicas. Isto posto, podemos entender que a memorização de símbolos não é o suficiente para que a pessoa se aproprie da escrita alfabetica, sendo necessário o entendimento do que essa escrita representa e de que maneira essa representação acontece.

Nessa perspectiva, embora representem um avanço, tais renovações teóricas foram responsáveis por gerar conflitos com os métodos tradicionais, sustentados pela resistência das instituições e de parte dos docentes às mudanças — seja pela falta de familiaridade destes com as novas abordagens, seja pela formação inicial dos professores diplomados em cursos

que defendiam métodos tradicionais. O governo federal, por sua vez, adotou posturas contraditórias à medida que as concepções políticas e sociais também se modificaram.

No início da década de 1990, por exemplo, o apoio às práticas tradicionais se manteve; posteriormente, ainda na mesma década, com o fortalecimento das discussões sobre os impactos dos métodos tradicionais, o governo federal passou a apoiar medidas influenciadas pelo movimento construtivista, centradas no aluno. Essa defesa se manteve por um longo período e foi fortalecida por iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, que orienta a formação docente valorizando a relação dos alunos com o objeto de estudo e respeitando seus tempos de aprendizagem. Em meio a esse movimento de transformações, recentemente, no ano de 2019, a perspectiva de alfabetização enquanto código voltou a se fortalecer. Ancorada no Decreto Federal nº 9.765, assinado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), concepção que, de acordo com Brandão et.al. (2020), deu ênfase aos métodos tradicionais, como o fônico.

A PNA, no entanto, foi revogada em 2023, após uma série de reivindicações e debates envolvendo educadores, especialistas da área e a sociedade civil, que contestavam o foco excessivo e exclusivo no método fônico, desconsiderando outras abordagens pedagógicas e representando um retrocesso em relação às pesquisas realizadas nesse campo, bem como a inadequação da formação dos docentes atuantes e a realidade das escolas. Ademais, no mesmo ano, com o início do governo Lula, o contexto político se modificou novamente e a busca por alternativas alinhadas às práticas pedagógicas que colocam o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, valorizando o contexto ao qual ele está inserido e suas vivências, tornaram a ser priorizadas.

Todavia, vale ressaltar que os métodos de alfabetização tradicionais continuam presentes na prática de alguns professores alfabetizadores. Supomos que isso decorra do que Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização”, processo originado a partir dos equívocos interpretativos no momento da execução de novas abordagens, como ocorreu com as mais progressistas, que acabaram privilegiando excessivamente a faceta psicológica da alfabetização em detrimento da faceta linguística e de métodos mais sistemáticos, que são igualmente importantes nesse processo de aquisição da língua escrita. Esse desequilíbrio culminou uma falsa oposição entre o “novo” e o “antigo” e fez com que muitos discentes, por se sentirem inseguros com as novas abordagens, retornassem aos métodos tradicionais. Tal dificuldade nos encaminha ao desafio de encontrar um equilíbrio entre as inovações pedagógicas e as práticas já estabelecidas, que podem ter valor dependendo da realidade de

cada estudante e da instituição, sem desconsiderar o contexto da formação dos docentes, que ainda está fortemente ligado às abordagens tradicionais. Em outras palavras, garantir o cumprimento do papel da alfabetização, na medida em que ensina também o compromisso das práticas sociais de leitura e escrita, sem renunciar ao ensino da técnica e de atividades contextualizadas. Desse modo, é possível construir um modelo de alfabetização que leve em consideração os avanços históricos e as experiências acumuladas, ao passo que abre espaço para o desenvolvimento de novas formas de ensino que atendam de forma integral as diversas realidades educacionais do Brasil.

2.1 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E INOVAÇÃO

A alfabetização no Brasil tem passado por mudanças significativas, sobretudo, nos últimos trinta anos e nesse cenário educacional, marcado por rápidas transformações metodológicas e tecnológicas, persistem velhos desafios. Este levantamento surge, portanto, da necessidade de compreender tal conjuntura, partindo das pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (2020 — 2025) sobre inovações no campo da alfabetização.

Como bases de dados utilizamos: Revista Educação e Políticas em Debate, Revista EdaPECI, Revista DoCEntes, Revista Internacional de Tecnologia em Educação, Revista da FAEBA, Repositório UFC, Repositório Institucional da Unipampa (RIU) e Scielo, além das combinações de palavras-chave: “alfabetização”, “políticas públicas de alfabetização”, “práticas de alfabetização”, “tecnologias digitais” e “inovação educacional”.

O processo de análise iniciou com uma triagem minuciosa de oito artigos, partindo da leitura de seus títulos e resumos, para verificação da pertinência dos materiais ao objeto de estudo. As pesquisas selecionadas passaram, então, por uma investigação aprofundada, onde examinamos seus objetivos, metodologias, resultados e conclusões. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, privilegiamos a interpretação crítica dos dados.

O mapeamento foi organizado com base em três eixos: tendências, contradições e relação com nossa pesquisa, que busca entender o que muda e o que permanece na prática de uma professora alfabetizadora diante das inovações educacionais, e será discutido no âmbito das políticas públicas, métodos de alfabetização, usos de tecnologias na educação como adaptação ao contexto atual e da formação docente. Embora nem todas as pesquisas analisadas sejam citadas explicitamente no corpo do texto, vale ressaltar que todas foram fundamentais para a construção do referencial teórico que sustenta esta investigação, encontrando-se devidamente referenciadas na bibliografia do trabalho.

No tocante às políticas públicas e métodos de alfabetização, Teixeira e Silva (2021) trazem uma retrospectiva dos programas de alfabetização lançados pelo MEC nos últimos 25 anos. Elas apresentam os estudos sobre letramento e a Psicogênese da Língua Escrita que, posteriormente, viriam a influenciar o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC, e que são colocados como inovações no campo da alfabetização. Por outro lado, a PNA, sucessora do PNAIC, ao retomar abordagens da década de 1970, é posta pelas autoras e por Santana e Lustosa (2020), que também analisam suas repercussões, como um símbolo de retrocesso, uma vez que traz um método ultrapassado e já refutado pela ciência da alfabetização.

Santana e Lustosa (2020, p.66), no mesmo artigo, destacam que:

O fato de que as concepções dos professores sobre alfabetização não serão modificadas apenas em decorrência da mudança de um Plano ou Programa de governo ou lei, estes não têm esse poder; todavia, não é possível desconsiderar suas interferências nas práticas pedagógicas – organização curricular, livros didáticos, formações continuadas oferecidas pelos órgãos públicos, modelos de avaliações externas... Uma “desestabilidade” desnecessária, visto que, ao invés de contribuir, ampliando as possibilidades de alfabetizar as crianças, restringe o fazer pedagógico.

Ou seja, apesar das limitações de intervenções governamentais em alterar práticas docentes consolidadas, a implementação da PNA trouxe mudanças para o campo educacional, consumadas em desafios que, somados a COVID-19, declarada oficialmente como uma doença de nível mundial em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), gerou impactos significativos no ensino brasileiro, aprofundando o abismo de desigualdades educacionais no país. Como insistir em um método baseado na repetição e decodificação de sons, quando o contexto de aprendizagem reforça justamente uma convivência mais intensa com textos reais e significativos no ambiente digital? Isso porque, a necessidade de isolamento social interrompeu o sistema de aulas presenciais, conduzindo o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno, órgão integrante no MEC, a expedir a resolução CNE/CP nº2, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu diretrizes nacionais orientadoras para a aplicação e condução de aulas remotas no país.

Diante da realidade de uma abrupta migração para o modelo remoto, que expôs desigualdades estruturais no acesso à educação digital e uma pedagogia que insiste em ignorar as mudanças que se impõem, vimos a aceleração da incorporação de ferramentas tecnológicas como parte permanente do sistema educacional. Sobre isso, Azevedo e Freitas (2024), desenvolveram um estudo para investigar “a dualidade entre as inovações e as problemáticas da pedagogia gerada pela defasagem da educação após a pandemia da COVID-19”, onde revelam que, no cenário pós-pandêmico, essas tecnologias passaram a ser empregadas tanto para remediar perdas educacionais, quanto para reinventar estratégias de

ensino-aprendizagem, em um movimento que busca conciliar as lições do período emergencial com as demandas permanentes da educação de qualidade.

Ferraz (2023) reforça que a integração de ferramentas tecnológicas ao ensino representa, dentre outras coisas, acompanhar as necessidades do mundo contemporâneo o que, em certa medida, torna a sala de aula um espaço ainda mais dinâmico e atraente para a nova geração, porém alerta que a mera inclusão midiática e tecnológica, desacompanhada de uma formação adequada e objetivos pedagógicos claros, não é suficiente para solucionar desafios reais. Destaca, também, que documentos oficiais brasileiros como a BNCC e a BNC-Formação já incorporam em seus currículos o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), onde preveem não apenas o uso de tecnologias digitais nas classes, conforme colocam Paulucci, Mól e Siqueira (2022), mas exigem que o educador desenvolva, por meio das formações, competências para integrar essas tecnologias em suas práticas. Nesse sentido, diante das nossas demandas sociais em relação à educação, a formação continuada de professores se torna essencial para que as aplicações das novas abordagens sejam eficazes no alcance dos resultados pedagógicos esperados.

Para Silva (2021), a qualidade do processo educacional está igualmente ligada a essas práticas. Assim, quando os educadores participam de programas de formação continuada, entram em contato com novas abordagens teóricas e metodológicas, o que contribui para a evolução constante de suas estratégias de ensino. Contudo, para que possamos evoluir nas práticas docentes frente às TDIC, é necessário refletirmos sobre o conceito de inovação educacional. Para isso, é preciso, primeiramente, compreendermos o que se entende por inovação, uma vez que suas concepções têm se modificado ao longo do tempo. De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o termo tem origem etimológica no latim *innovatio*, que envolve significados como “renovação” e “alteração”.

Enquanto isso, Sales e Kenski (2021) mostram que existem variados sentidos para a palavra, que incluem mudança, novidade e processo. O primeiro está relacionado às relações interpessoais e entre instituições, estando ligada ao contexto em que ocorre, tendo a inovação como algo colaborativo e que inclui a participação ativa dos envolvidos. O segundo, por sua vez, apesar do termo “novidade”, aponta que não basta essa inovação ser algo novo, precisa ser também uma coisa que represente melhorias para uma determinada realidade. Já o terceiro significado nos mostra que as inovações possuem uma trajetória que é pautada nas necessidades e desafios de uma época, relacionando-se com a fala de Braslavsky (1988) a respeito dos métodos de alfabetização, tendo em vista que cada um foi criado para suprir os limites do anterior.

No contexto da educação, é comum associarmos a inovação aos avanços tecnológicos. Afinal, em uma sociedade tão conectada como a nossa, cujos dispositivos eletrônicos se tornaram, praticamente, uma extensão do nosso corpo, é compreensível que, ao refletir sobre inovações na educação, imaginarmos que estão intrinsecamente relacionadas ao que é tecnológico. Entretanto, conforme Couto (2020) sugere, e enfatizado anteriormente por Ferraz (2023), o uso de novas tecnologias não corresponde, necessariamente, ao aperfeiçoamento na qualidade do ensino. Pelo contrário, o autor mostra que utilizá-las sem alterar suas práticas pedagógicas e inovar suas didáticas não caracteriza uma evolução para as aprendizagens dos estudantes. Sendo assim, mais do que a utilização de tecnologias, é preciso refletir acerca de estratégias e metodologias de ensino que realmente sejam inovadores, no sentido de facilitar o aprendizado e contribuir com a melhoria da performance desses estudantes.

A inovação no ensino e na aprendizagem articula-se com o desenvolvimento de práticas pedagógicas disruptivas e a preocupação de desenvolvimento de ações de aprendizagem em consonância com os anseios e necessidades da sociedade na atualidade, como expressam os professores. [...] A inovação nesse contexto se encaminha para um movimento de ruptura com modelos tradicionais de praticar a ensinagem e a aprendizagem, com a simples inserção e uso de tecnologias sem transformar o processo, sem possibilitar a mudança nas pessoas. (Sales e Kenski, 2021, p.29)

Diante desse cenário, Couto (2020, p.70) declara que “inovar é fazer o mesmo de modo diferente”, isto é, pegar uma coisa que já vem sendo feita e transformar esse modo de fazê-la. O oposto disso apenas perpetua velhos hábitos e reproduz práticas obsoletas, o que não configura uma inovação. Portanto, Sales e Kenski (2021) reforçam que a chave para um ensino de qualidade e realmente inovador diz respeito ao protagonismo dos estudantes, que se tornam responsáveis por construirão o próprio conhecimento.

Neste sentido, estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonismo da própria aprendizagem. Isso leva ao desenvolvimento das competências de agilidade e adaptabilidade para que participem, de forma eficaz, de novos contextos de aprendizagem, profissionais e sociais. (Filatru e Cavalcanti, 2018, p.30)

Em vista disso, aliado ao trabalho do professor, que deve instituir práticas colaborativas, a fim de desenvolver as competências e habilidades desses alunos, a inovação no contexto educacional torna-se concebível. Chartier (2000) salienta ainda que, na educação, essas inovações não devem ser impostas autoritariamente, tampouco de forma rígida, pois o melhor caminho para a prática dos professores surge despretensiosamente, por meio das experiências que acumulam ao longo do tempo. Em uma pesquisa com 6 professoras

alfabetizadoras do interior do Amazonas, Pinto e Alves (2024) perceberam que todas as docentes constroem suas práticas a partir das relações de troca que estabelecem com os colegas e da formação inicial que receberam para se tornarem alfabetizadoras, mas sobretudo, baseiam-se nas singularidades dos estudantes, adaptando seus conteúdos de acordo com o contexto em que estão inseridos. Portanto, consoante ao que Chartier (2000) propõe, fundamentada em Rousseau e Pestalozzi, o aprendizado das crianças precisa estar relacionado às suas experiências e a construção das metodologias de ensino-aprendizagem deve respeitar as particularidades de cada estudante.

Assim, no tocante a análise das pesquisas, percebemos que a inovação no campo educacional é frequentemente relacionada ao uso de tecnologias. Dos oito estudos examinados, cinco destacaram essa conexão, reforçando que os sujeitos da era digital têm uma relação íntima com a tecnologia, o que demanda mudanças nas formas de mediação pedagógica, de forma planejada e ética, dado que o modo como acessamos e processamos o conhecimento sofreu transformações.

Diante desse cenário, dois dos artigos analisados apontaram que a pandemia da COVID-19 trouxe a urgência dessa integração, atribuindo isso à imposição da reinvenção das práticas de ensino. Desse modo, ambos revelaram não somente as potencialidades, mas também os limites operacionais, levando em consideração que essas determinações desconsideram a realidade.

Enquanto isso, outro tema recorrente nas pesquisas foi a formação docente, abordada em cinco desses artigos. Eles apontam que a qualificação dos professores é um fator decisivo para a qualidade da educação, uma conclusão que reforça a relevância do nosso projeto, dado que busca compreender a perspectiva de uma professora com vasta experiência perante os seus processos formativos e as transformações sociais que impactam o fazer docente.

Por outro lado, em relação às políticas públicas, duas pesquisas criticaram a PNA sob a justificativa da defesa a um método já superado por estudos na área e por desconsiderar os princípios da educação inclusiva, que valoriza a diversidade de abordagens e as necessidades individuais dos estudantes, adotando uma única metodologia de ensino. Como resultado, argumentam que essa uniformização representa um retrocesso diante da pluralidade que caracteriza as formas de aquisição do conhecimento.

Diante do exposto, a análise revela uma contradição significativa: enquanto a maioria dos estudos (5 em 8) se concentram nas tecnologias educacionais, apenas dois abordam os reais desafios de implementação de novos recursos nas escolas. Essa lacuna explica nossa escolha metodológica — ao investigar a prática diária de uma educadora com longa trajetória

docente, buscamos desvendar o que os dados quantitativos não capturam: como se dá, na realidade das salas de aula, a complexa negociação entre inovação tecnológica, políticas educacionais contraditórias e as necessidades concretas dos aprendizes.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, teve como objetivo investigar a trajetória de uma professora alfabetizadora com mais de vinte anos de docência, analisando sua atuação em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de verificar de que maneira as inovações no cenário educacional têm impactado suas práticas de alfabetização em sala de aula.

Como procedimentos metodológicos, realizamos uma análise documental dos diários de bordo construídos no contexto de visitações do PIBID e uma entrevista não estruturada realizada com a educadora aqui já mencionada. No programa em questão, cada professor/supervisor trabalha com oito estudantes de licenciatura e, no subprojeto de alfabetização, especificamente — cuja professora analisada integra o quadro docente —, as estudantes eram do curso de Pedagogia. Essas oito estudantes eram divididas por duplas que se distribuíam, assim, em quatro dias da semana, para a realização da observação, intervenções orientadas e relatórios das atividades executadas com a turma.

A construção do diário de bordo surgiu, justamente, a partir deste contexto, uma vez que esta é uma das atribuições dos estudantes participantes do PIBID. A análise documental dos diários deste estudo, por sua vez, é referente ao mês de março de 2025 e totalizam o número de 10 (dez) aulas — o que não corresponde ao número de dias letivos do mês, mas que se justifica pelos dias que não houve aula ou observação (seja pelas aulas-atividade da docente, pelos feriados ou pelos dias que não houve dupla escalada para observação, como nas segundas-feiras).

Fabiana Maria dos Santos Silva, professora alvo da nossa pesquisa, iniciou sua formação profissional com o curso de Magistério (habilitação do antigo 2º grau) pela Escola Marcelino Champagnat. Em seguida, se formou em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e fez pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE).

No que se refere a sua trajetória profissional na educação, a docente, em entrevista, contou que começou a lecionar em turmas de reforço escolar, onde atuou até o ano de 2003, quando foi aprovada no concurso público da Rede Municipal do Recife para o cargo de Professor Multidisciplinar. Atualmente, Fabiana possui duas matrículas na mesma rede e

exerce a regência de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental — nível em que atua desde o início de sua carreira.

A turma observada para nosso trabalho, por sua vez, era composta por dezenove alunos, sendo três deles crianças com neurodiversidades. Segundo o documento de matrículas e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a maioria desses, assim como os demais estudantes da escola, são residentes da comunidade local em que a instituição está situada. No momento da coleta de dados para a pesquisa (mês de março), o quadro de hipóteses de escrita da turma se encontrava configurado da seguinte forma: 8 estudantes pré-silábicos, 6 estudantes silábicos com valor sonoro, 1 estudante silábico-alfabético e 1 estudante alfabetico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscando analisar os dados dos diários de bordo produzidos no PIBID, criamos um quadro que lista, por data, as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Optamos por essa organização por acreditarmos que esta é a melhor forma de mapear as ações da docente e identificar padrões quantitativos em sua prática. Segue abaixo o quadro:

Quadro 1 - Recursos e estratégias didáticas empregadas no contexto de sala de aula

ATIVIDADES	11/03	13/03	14/03	18/03	19/03	20/03	21/03	24/03	26/03	27/03
Escrita da rotina no quadro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Trabalho com parlendas	X		X	X	X	X		X	X	
Vídeos na TV	X	X				X	X			
Desenho e pintura	X	X		X	X			X		X
Livro didático									X	X
Leitura deleite (livros de literatura)			X						X	

Fonte: as autoras

As observações revelaram que o início das aulas é marcado pelo registro da rotina no quadro branco — atividade mediada pela professora e construída com a participação dos estudantes. Essa prática cotidiana envolve a escrita coletiva e reflexiva de todas as atividades

da rotina, que vão desde a construção da palavra “rotina” até o registro do dia da semana, da data, do clima, do ajudante do dia e da contagem dos estudantes. A organização desse momento se encerra com a anotação das atividades previstas para o turno (aula, leitura, merenda, recreio etc.).

Os processos reflexivos presentes durante a escrita da rotina são:

1. Contagem de sílabas no momento de escrita de algumas palavras (“rotina”, “ensolarado”, “nublado”, “ajudante” etc.);
2. Identificação das sílabas e relação com outras palavras que as contenham;
3. Discussão sobre sílaba inicial, medial e final de algumas palavras;
4. Análise da mudança de sentido de uma palavra ao trocar letras (ex.: “rotina” trocando a letra “o” pela “a” → “ratina”);
5. Diálogos sobre representação numérica e operações básicas, no momento de contagem dos estudantes presentes.

Em entrevista, a professora Fabiana contextualizou a origem dessa prática, explicando que desde o começo de sua atuação docente a rotina esteve presente, mas que essa inserção se deu devido a uma exigência da escola por um ambiente alfabetizador. Disse ainda que, conforme o tempo foi passando e a diagnose foi se consolidando enquanto um instrumento avaliativo importante para a prática pedagógica, sua percepção quanto às possibilidades de uso do quadro e do momento da rotina foi mudando: notou que ali, além de conseguir descobrir o que cada criança já sabia, poderia mostrar as letras, as sílabas, o que é consoante e vogal, sobre o direcionamento da escrita etc.

Assim, a escrita da rotina se transformou em uma relevante oportunidade de avaliação formativa, já que permite uma sondagem do que cada um sabe, na medida em que se encaminham até o quadro participar escrevendo algo solicitado pela professora. Essa intencionalidade pedagógica se estende até mesmo à escolha do ajudante do dia, por exemplo, que se apoia em diversas estratégias, conforme mencionado por Fabiana: “Ah, se eles gostam de ser ajudantes, então, bora fazer perguntas sobre a aula pra ver, né, quem tá prestando atenção. Ah, vamos seguir a ordem alfabética para eles saberem se localizar. Ah, vai ser A, começa com A, depois vai ser B. Aí eles vão saber quando é que eles vão ser ajudantes. ‘Ah, então eu vou ser amanhã ou depois de amanhã’ ou ‘depois de amanhã é fulano, amanhã vai ser ciclano’ eles já sabem”.

Fica evidente, portanto, que a professora utiliza vários recursos para realizar, da melhor forma, os momentos pensados para a rotina. Afinal, conforme dito na entrevista, para ela é primordial trabalhar sabendo o que, para que e para quem está fazendo, além de buscar

o novo para a oportunidade não se tornar “um negócio engessado e mecânico”.

Com isso, concluímos que, apesar da terminologia, a rotina aqui analisada não se refere às ações meramente repetitivas, mas sim a um meio de organizar os contextos e momentos de ensino, visando fazer um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis em aula. Além desse objetivo que, visivelmente, era cumprido, tal abordagem facilitava, ainda, a aproximação dos estudantes com os conteúdos, pois constantemente havia momentos que dialogavam com suas vivências cotidianas e aprendizagens anteriores.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, destacamos que nas duas semanas de observação, em sete dos dez dias observados, a professora realizou uma sequência de atividades envolvendo o trabalho com parlendas. Ou seja, o gênero se mostrou como elemento central de suas aulas. Dentre as parlendas tivemos “Corre Cutia”, “Um, dois, feijão com arroz” e “A festa do Tatu”, utilizadas para trabalhar a consciência fonológica (através das rimas), enredo, compartilhamento da mesma sílaba em diferentes palavras, contagem, identificação de letras, memorização de versos, dentre outras.

Embora o trabalho com textos da tradição oral não represente uma inovação, o modo como são abordados pela docente traz diferença para o processo de aprendizagem das crianças. Isso porque, muito além da memorização das palavras, os estudantes eram convidados a relacionarem sons, letras e significados. No trabalho com a parlenda “Corre Cutia”, por exemplo, observamos alguns momentos que nos chamaram bastante atenção:

1. A docente pediu para que a turma pensasse em palavras que continham o mesmo “ti” de Cutia, o que levou a uma rápida resposta da palavra “rotina” — referencial às crianças, por ser trabalhada todos os dias em sala —, mesmo daqueles que ainda se encontravam em período pré-silábico;
2. A sílaba “CU” de Cutia foi destacada no quadro e, logo após, a educadora solicitou que os estudantes pensassem em palavras compostas por ela. Assim, alguns estudantes foram até o quadro registrar as palavras que lembraram e, dentre elas, vimos “crado” (em referência a palavra curado), “curativo” etc;
3. Foi entregue o alfabeto móvel para que os estudantes formassem a palavra “cutia”, dessa forma, a atividade que antes era só no papel, virou uma experiência que envolvia organizar peça a peça como parte de uma grande diversão e aprendizado.

Além das situações descritas, o ensino com parlendas perpassou por atividades de recorte e reorganização dos versos das histórias (individual e coletivamente), ditado com pintura das palavras presentes nos textos, escrita no quadro branco de partes da parlenda

(como números, no caso da parlenda “Um, dois, feijão com arroz”, ou palavras, no caso das demais) e de produção de som ritmado para acompanhar as rimas das parlendas, guiado pela docente e feito por meio de uso de materiais não estruturados (nesse caso, tampas de garrafa).

Tais ações demonstram, dentre tantas coisas, como é importante ter uma intencionalidade pedagógica clara no planejamento, usar mediações adequadas em cada momento e diversificar as abordagens dos temas trabalhados. Afinal, conforme evidenciamos, já no momento de rotina, a professora conseguia proporcionar para a sua turma um repertório de palavras tão amplo, interessante e consistente, servindo como alicerce fundamental para que, em outros momentos da aula (como no trabalho com as parlendas), as crianças pudessem fazer essas relações sonoras de forma autônoma.

Em entrevista, Fabiana explicou que o trabalho com esse gênero textual partiu da matriz curricular da rede, que sugere esta temática. Compartilhou ainda que, embora a sequência com parlendas tenha se intensificado em 2021 após o retorno das aulas presenciais, como estratégia para impulsionar a aprendizagem dos estudantes, ela sempre trabalhou com textos dessa categoria, chegando até mesmo a comprar livros com CD — na época em que a internet não estava tão popularizada e o acesso a esse material era mais restrito —, como o intitulado “Quem canta seus males espanta” de Theodora Maria Mendes de Almeida, para exibir às suas turmas na busca por diversificar as abordagens. Para ela, as parlendas possuem grande potencial para desenvolver oralidade e percepção de rimas nas crianças, aumentando também o seu engajamento, por serem textos curtos e divertidos.

Da mesma forma, a televisão, presente em quatro dos dez dias observados, foi incorporada às aulas como um recurso pedagógico para contextualizar e facilitar o entendimento dos temas trabalhados. Essa adoção, na prática de Fabiana, representou uma evolução tecnológica, mas não necessariamente uma inovação, uma vez que ela já fazia uso de ferramentas semelhantes, como o notebook, celular e rádio toca CD para servir ao mesmo propósito de reprodução de conteúdos midiáticos: manter os estudantes engajados. Como ela mesma relatou: “Quando eu entrei não existia celular. Uma inovação que eu usava era o celular e dava conta, mesmo ele sendo pequeno [...], os nossos notebooks também, a gente levava pra sala para os meninos assistirem”. Isso deixa claro que possuir uma TV própria na sala facilitou a exibição dos materiais, tornando-os, inclusive, mais acessíveis, mas não foi algo revolucionário.

Ademais, esse uso não se limitava a uma exibição passiva, pois era acompanhado de atividades práticas relacionadas ao conteúdo trabalhado. Um exemplo marcante disso foi a exibição de um vídeo com imagens reais de cutias, que permitiram que as crianças

conhecessem o animal que dá nome à parlenda a qual estavam trabalhando para que, em seguida, realizassem uma atividade de desenho do animal observado. Outro momento aconteceu quando imagens da capital pernambucana foram mostradas na aula sobre o aniversário da cidade para que os alunos ilustrassem os aspectos que mais lhes chamaram a atenção. Também observamos essa prática na aula sobre o “Dia Mundial da Água” em que, após a reprodução de um vídeo sobre o ciclo hídrico, ocorreram discussões e atividades relacionadas.

Nesse sentido, as propostas que envolviam esse recurso despertavam notável entusiasmo e concentração nos estudantes, que assistiam vidrados e, frequentemente, pediam para rever os conteúdos, mesmo sendo de cunho educativo. Fabiana, por sua vez, constantemente incentivava as crianças a estabelecerem conexões com o conteúdo que estudavam, a fim de tornar a interação e recepção das temáticas mais dinâmicas.

Uma situação especialmente reveladora com essa ferramenta ocorreu durante o vídeo sobre recursos hídricos (mencionado anteriormente): ao observar as estudantes do PIBID fazendo anotações, um aluno, se apropriando de uma prática comum a ele naquele contexto de sala de aula registrou, espontaneamente, a palavra “água” em seu caderno. Mais tarde, quando a professora propôs a escrita coletiva desse verbete na lousa, ele reproduziu corretamente sua grafia, demonstrando como a imersão naquele contexto significativo (associando vídeo, observação de adultos e atividade prática) havia gerado aprendizagem efetiva – mesmo antes do domínio completo das convenções ortográficas.

Finalmente, a adoção de novos recursos foi impulsionada tanto pela evolução dos equipamentos, quanto pela implementação de um novo currículo na rede. No entanto, o uso de tecnologias mais recentes, como os Chromebooks, representava desafios. Sobre essa questão, Fabiana comentou que:

Assim que o Chromebook chegou, eu não usava [...] porque eu tive dificuldade de manusear mesmo [...]. Os primeiros que chegaram acho que eu só usei uma vez (antes da pandemia). Agora chegaram outros que estou usando porque as meninas do PIBID me ajudam, porque pra usar sozinha com uma sala é difícil.

Com o apoio das bolsistasmdo Pibid ela tem utilizado os Chromebooks para trabalhar com parlendas e jogos educativos no Wordwall, integrando esses recursos às suas atividades pedagógicas.

Em relação ao uso dos livros didáticos e de literatura, observamos que o primeiro foi usado apenas duas vezes. Essa utilização ocorreu em dias consecutivos e, em ambos os casos, se tratou do livro da disciplina de Matemática. As atividades do exemplar abordavam, entre outros conteúdos, contagem e formas geométricas, mas não nos aprofundaremos nesse

aspecto, uma vez que não é o foco do nosso trabalho, que se concentra nos processos de alfabetização. O livro de Matemática, assim como o de Português, fica em sala de modo permanente (diferente dos livros das demais disciplinas, que são enviados para casa), a professora justifica pela dificuldade de fazer com que as atividades passadas para casa sejam realizadas e pelos estudantes, frequentemente, perderem esse material. Ainda sobre os livros didáticos escolhidos pela equipe docente da instituição e utilizados em classe, Fabiana teceu críticas quanto à qualidade, mencionando o caráter e a superficialidade das questões presentes e o tipo de proposta apresentada.

Como alternativa, a professora cria suas próprias atividades ou recorre à internet para selecionar e adaptar exercícios conforme as necessidades específicas da turma e a temática trabalhada naquele momento, o que permite uma maior adequação ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. Para Fabiana, a internet é mais prática:

Eu procuro na internet e eu monto a atividade; eu sempre procurei na internet. Diante da infinidade de atividades, você tem que analisar, porque tem atividade que não presta, mas a gente pode modificar a atividade de acordo com o que a gente quer.

Além desse meio, o caderno “Práticas de Linguagem — Construção do Sistema de Escrita Alfabetica” e a Matriz Curricular Prioritária da rede também são utilizados como fontes de atividades. O que demonstra que os elementos já consolidados são combinados aos advindos da contemporaneidade e, consequentemente, que a docente se mostra aberta a aproveitar do novo, sem abrir mão das demais referências consolidadas relevantes à sua prática.

Quanto às obras literárias, observamos sua presença em apenas dois dias (no primeiro deles, uma versão de “João e Maria”, de autor não identificado, e no segundo a obra “O Varal das Letras”, de Ieda Nilza da Silva e Donaldo Buchweitz), com nenhum deles tendo menção prévia no momento da escrita da rotina. Nenhuma das leituras foi acompanhada pela escrita no quadro, embora elementos das narrativas tenham sido destacados durante a mediação. A esporadicidade delas nos dias de observação e a sua inclusão repentina nas aulas foram justificadas por Fabiana pelo tempo e período letivo, dado que estava no início do ano e representava uma oportunidade de foco na apropriação do sistema de escrita para uma turma que se encontrava muito dependente. Em entrevista, a docente nos contou, ainda, que em agosto, com mais de 50% dos estudantes alfabetizados e o apoio das estudantes do PIBID, a leitura se consolidou enquanto uma prática regular: “agora que já estão lendo, com a ajuda das meninas do PIBID, todo dia tem leitura. Virou uma coisa permanente”.

A prática da leitura, contudo, nem sempre esteve presente e tampouco possuía

intencionalidade como agora, não pelas questões de tempo e período letivo aqui já mencionadas, mas sim pela concepção da educadora no início de sua carreira profissional quanto a essa prática. “No começo da carreira eu contava história por contar, sem finalidade, só para comer o tempo”. O posicionamento de Fabiana só mudou após receber orientação de uma de suas professoras acerca da importância de saber o que está contando e do propósito subjacente a essa ação.

Em linhas gerais, a análise que fizemos nos permitiu tomar conhecimento não apenas das atividades rotineiras realizadas na sala de aula da professora Fabiana, mas também compreender os usos dados por ela às ferramentas disponíveis. O quadro branco, por exemplo, utilizado para além do momento da rotina e presente em todas as aulas, é um recurso tradicionalmente associado à cópia de tarefas de classe e casa; todavia, nesta turma em específico, se torna mais do que um suporte para anotações, é um espaço vivo para interações, reflexões e construção coletiva. Tal fato é justificado pela docente quando ela relata a memória de uma de suas experiências escolares: “Eu não uso o quadro pra cópia porque quando eu estudava, a professora usava muita cópia e eu achava isso muito chato; é só perda de tempo; pra achar onde parou é perder tempo [...] pra mim o quadro é fundamental”.

Da mesma forma, as atividades em fichas, presentes em todas as aulas, embora estruturadas, eram frequentemente adaptadas para promover a participação ativa dos alunos. Ou seja, eram utilizadas pensando em atender a alguma necessidade que, nesse caso, era a dificuldade da turma e a não adequação do livro didático ao que estava sendo proposto naquele momento para aquele grupo de estudantes.

4.1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA PROFESSORA FABIANA

A abordagem de Fabiana, somada ao uso intencional de cada atividade e recurso, revela uma prática pedagógica que equilibra tradição e inovação. A professora não apenas utiliza recursos já consolidados, mas os ressignifica aos moldes e concepções contemporâneas. Tudo isso sem abrir mão do acolhimento às vivências dos estudantes, pois mesmo aqueles com neurodivergências eram considerados do início ao fim nas etapas de planejamento — seja por meio de adaptações das atividades ou pela flexibilização das rotinas. O que observamos, portanto, é um processo de alfabetização que, longe de ser mecânico, se apoia em contextos significativos que promovem autonomia e engajamento, fazendo com que os estudantes aprendam da melhor forma possível.

Essa postura não foi uma característica inicial de sua prática, porque em seus

primeiros anos de docência Fabiana reproduzia o método tradicional de alfabetização silábica, conforme havia aprendido em sua infância. O ponto de virada em sua postura e crenças pedagógicas se deu pela participação assídua em congressos e seminários que defendiam uma concepção educacional mais construtivista; sua pós-graduação em Alfabetização e Letramento; e a participação nos programas de formação continuada Pró-letramento e PNAIC. A observação atenta à prática de outras docentes e o deleite nos livros de Magda Soares e Artur Gomes de Moraes também foram essenciais nessa mudança. Sobre estes últimos, a professora comenta que, no início, achava os conceitos trazidos muito difíceis, pois não conhecia sobre os níveis de escrita, mas a persistência nos estudos a ajudou a compreendê-los e a se apropriar deles.

A trajetória de Fabiana ilustra, portanto, a premissa de Chartier (2000) de que as inovações mais significativas são aquelas que surgem a partir das experiências adquiridas com o tempo, e se relaciona também com o conceito de inovação proposto por Couto (2020), que envolve fazer o mesmo de modo diferente, e com o que é defendido por Sales e Kenski (2021): a centralidade e a autonomia do estudante na construção do seu saber são elementos essenciais para uma educação inovadora e de qualidade.

4.2 INTERDISCIPLINARIDADE:

A interdisciplinaridade se destacou nas atividades propostas, especialmente nas que envolviam parlendas que, para além dos conteúdos de Língua Portuguesa, possibilitaram um diálogo com assuntos das disciplinas de Matemática e Ciências, por exemplo. Na parlenda “Um, dois, feijão com arroz”, por exemplo, além do desenvolvimento em práticas de leitura e oralidade e da ampliação do vocabulário, as crianças puderam trabalhar habilidades de contagem numérica. Essa abordagem interdisciplinar, combinada com a seleção intencional das atividades e a articulação com temas já explorados em aula, durante a explicação dos conteúdos, pareciam facilitar a consolidação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

4.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Com a mudança na compreensão de como o aluno aprende, Fabiana deixou de lado o ensino pela memorização: “eu procuro dar outra visão aos meus alunos, por isso que eu acho que eles gostam”. Fabiana foi descartando o que não dava certo e ficando com o que dava certo, e redefiniu tanto a sua abordagem quanto o uso e a função de algumas ferramentas utilizadas em sala de aula: a televisão virou meio de contextualização; as parlendas, base para

atividades eficientes no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética; e o quadro branco, espaço de construção coletiva de saberes.

Sua resistência às “inovações” mal fundamentadas, como a recusa à PNA e ao método defendido por essa política, demonstra como um posicionamento criterioso permite que o educador identifique propostas que, embora se apresentem como novidades, representam na verdade retrocessos justificados pelo argumento do respaldo científico. Essa capacidade de filtro é essencial, pois a alfabetização, compreendida em sua complexidade a partir de contribuições consolidadas por pesquisas como as de Emilia Ferreiro, exige do professor uma postura atenta aos processos de construção dos conhecimentos pelas crianças. A PNA, ao priorizar uma abordagem mecanicista e fônica, vai de encontro a esses princípios. Fabiana ilustra claramente essa capacidade analítica ao dizer que:

Quando eu vi a proposta eu pensei ‘isso é um retrocesso’; aquele negócio de “/b/”, eu não vejo lógica, como a pessoa vai aprender [...] Quando eu aprendi a ler “Ivo viu a uva”, eu aprendi, mas eu não entendia nada. A gente aprendia a ler, mas não sabia o que era, só dizer o que tava escrito. [...] Pelos meus estudos, é necessário trabalhar a parte cognitiva da criança, quando você entende como a criança aprende, aí você consegue planejar melhor, porque você planeja de acordo com a sua turma. [...] O método fônico não tem lógica.

Ou seja, além de rejeitar o que estava sendo proposto, ela conseguiu identificar a repetição de um modelo que já se encontrava, para ela, superado. Essa postura crítica não significa estar fechada ao novo, mas ter critério e fundamentação em suas escolhas. Paradoxalmente, é justamente essa capacidade de filtrar propostas (que orienta sua busca por conhecimento), que mantém Fabiana atualizada e aberta à inovação mesmo após tantos anos de docência. Como ela mesma explica: “Eu participo de toda formação que tem aos sábados direcionados para língua portuguesa; tudo o que a prefeitura propõe eu faço, me inscrevo, porque sempre a gente aprende alguma coisa”. Esse compromisso com a formação continuada é visto diretamente em sua sala de aula, em seu fazer pedagógico e, consequentemente, no desempenho de seus estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da professora Fabiana nos revela um processo de constante ressignificação de sua prática alfabetizadora. A sua trajetória responde de maneira prática à questão central deste trabalho, demonstrando claramente o que muda e deve mudar, que são os instrumentos, as estratégias e, sobretudo, o repertório teórico que fundamenta a prática, e o que permanece, princípio fundamental da docência, que é o compromisso com um ensino

relevante, a intencionalidade pedagógica e a busca incansável por estratégias que engajem os estudantes.

Os dados do nosso estudo mostram que o professor experiente adota novas ideias de forma crítica, escolhendo, com base na sua experiência e no que é cientificamente comprovado, aquelas que fazem sentido para a realidade de cada turma. Essa postura de não abandono aos aspectos dos métodos tradicionais que funcionam, somado à adaptação e combinações desses às novas abordagens, faz com que o ensino se torne ainda mais rico e carregado de sentido para os educandos. A sabedoria de selecionar as propostas que compensam aquelas cujos resultados são insuficientes é indispensável, sobretudo porque o processo de alfabetização é bastante complexo, demandando que os profissionais alfabetizadores mantenham um olhar atento às metodologias de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Finalmente, concluímos que o caso de Fabiana exemplifica como a verdadeira inovação na alfabetização não se limita ao uso de tecnologias digitais ou à adoção passiva de novos métodos, mas reside na habilidade do professor de articular criativamente os saberes e ferramentas disponíveis para promover a aprendizagem efetiva das crianças. Esta investigação reforça, portanto, que políticas de inovação educacional devem partir do reconhecimento do saber docente e criar condições para que professores e professoras como Fabiana possam continuar seu trabalho de reinvenção cotidiana, sempre orientados pelas reais necessidades de aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2025
- BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. [S. l.], 2023. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, 1988. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1204>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CHARTIER, Anne-Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura.** In: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2000. Anais [...] Belo Horizonte, p. 1-12.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogia das conexões: produções de conteúdos e redes de compartilhamento. In: SALES, Mary Valda Souza (org). **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2020. p. 57-77. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais,%20redes%20e%20educacao-RI.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025

DANTAS, Diego Fonseca. Bases da cultura educacional no Brasil: Colônia, Império e Primeira República. **Boletim de Conjuntura:** (BOCA), Boa Vista, ano IV, v. 11, n. 31, p.116-132, 2022. Disponível em: <https://revista.foles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/671/478>. Acesso em: 20 mar 2025.

FERRAZ, Ana Paula Berni. **O impacto da cultura digital no ser e no fazer docente: reflexões sobre inovação educacional e formação de professores a partir da Resolução CEED/RS nº 0371/2022.** Monografia (especialização) - Pós-graduação Lato Sensu em Mídia e Educação - Universidade Federal do Pampa/UAB - Universidade Aberta do Brasil, Campus São Borja, São Borja, p. 26, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/8256>. Acesso em: 18 fev. 2025

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2018. 288p.

FREIRE, Paulo. **Educação e conscientização.** In: Educação como prática da liberdade. Paz e Terra, 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 17 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Luciana Damasceno de; AZEVEDO, Igor Márcio do Nascimento. A dualidade entre as inovações e as problemáticas da pedagogia gerada pela defasagem da educação após a pandemia da COVID-19. **Revista Docentes, [S. l.],** v. 9, n. 27, p. 60–68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1249>. Acesso em: 31 mar. 2025.

INOVAÇÃO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Porto: Priberam, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inovacao>. Acesso em: 02 abr. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. **O sistema de escrita alfábética**. 1 ed. Melhoramentos: Recife, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/o-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 18 fev. 2025

OLIVEIRA, Ana Cristina Guedes de; MENDES, Weynica Godoy Coelho; PAIÃO, Elaine Maria de Souza. Práticas pedagógicas e metodologias de docentes são fundamentais no processo de alfabetização. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 7, n. 12, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659019002/560659019002.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PAULUCCI, Marília Barreto; MÓL, Antônio Carlos de Abreu; SIQUEIRA, Ana Paula Legey de. Sequência didática aliada a recursos digitais como proposta de prática pedagógica significativa na alfabetização. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão (SE), v. 22, n. 1, p. 65-80, jan/abr 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/16905>. Acesso em: 28 mar. 2025

PINTO, Antonia Fernanda Dutra; ALVES, Rozane Alonso. **Reflexões sobre a prática docente: um olhar sobre as práticas de alfabetização produzidas no interior do Amazonas**. SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10867>. Acesso em: 31 mar. 2025

SALES, Mary Valda Souza; KENSKI, Vani Moreira. Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. **Revista da FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 64, p. 19-35, out/dez 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faebe/v30n64/2358-0194-faebe-30-64-0019.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025

SANTANA, Juliana Silva; LUSTOSA, Francisca Geny. A Política Nacional de Alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar? In: CARNEIRO, Éverton Nery; LUSTOSA, Francisca Geny; GONZÁLEZ, Pedro Francisco (org.). **Investigação, engajamento e emancipação humana**. Campina Grande: Realize, 2020. p. 51-70. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54587>. Acesso em: 21 mar. 2025

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n52/n52a02.pdf>. Acesso em 11 fev. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. 2004. Disponível em: <http://scielo.br/Letramento-e-alfabetizacao-as-muitas-facetas>. Acesso em 18 fev. 2025.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1999. Disponível em: <http://o-que-e-letramento-e-alfabetizacao>. Acesso em 17 fev. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeduapoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 6 abr. 2025.