



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

REGINA CONCEIÇÃO DIAS

FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM ARRAIAS-TO

Arraias-TO

2025

Regina Conceição Dias

**FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM ARRAIAS-TO**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, Arraias-TO, curso de Pedagogia para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr^a Giane Maria da Silva

Arraias-TO

2025

Regina Conceição Dias

**Formação, saberes e experiências de professoras alfabetizadoras
em Arraias-TO**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.


Orientadora: Profa. Dra. Giane Maria da Silva

Data de aprovação: 04/12/2025

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **GIANE MARIA DA SILVA**
Data: 05/12/2025 14:21:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Giane Maria da Silva, UFT
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ELISABETE DA SILVEIRA RIBEIRO**
Data: 05/12/2025 11:31:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Elisabete da Silveira Ribeiro, UFT
Professora Avaliadora 1

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA BARROS SOARES BATISTA**
Data: 05/12/2025 12:46:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Ma. Patrícia Barros Soares Batista, CP/UFGM
Professora Avaliadora 2

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força e sabedoria concedidas durante toda a minha caminhada, pois, sem a sua presença, nada disso seria possível.

À minha orientadora, Profa. Giane Maria da Silva, pela dedicação, paciência, disponibilidade e por cada orientação que contribuiu de forma significativa para a construção deste trabalho. Sua orientação foi essencial para que este TCC fosse concluído.

À minha família, minha base e maior motivação, por todo amor, incentivo e apoio incondicional. Cada palavra de carinho e cada gesto de compreensão foram fundamentais para que eu não desistisse, mesmo diante dos desafios.

À Universidade Federal do Tocantins, campus Arraias, por oferecer não apenas o espaço, mas também as oportunidades que permitiram o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras entrevistadas, que tiraram um pouquinho do seu tempo para me contar suas histórias e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia, por compartilharem seus conhecimentos, experiências e pela contribuição na minha formação acadêmica e pessoal.

Aos meus colegas de faculdade, pelas palavras de encorajamento e por compartilharem comigo momentos de alegria e superação ao longo dessa jornada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, deixo aqui minha mais sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os percursos de formação e atuação de três professoras alfabetizadoras que trabalham em uma escola pública do município de Arraias-TO, a partir de suas narrativas e experiências, buscando compreender os sentidos atribuídos à docência e ao processo de alfabetização de crianças. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões sobre saberes docentes e formação profissional, apoiando-se em estudos de autores como Nóvoa (1992), Emílio (2010), De Melo (2025), Freire (1996), entre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras que atuam do 1º ao 3º ano. Além das entrevistas, utilizou-se um caderno de campo para o registro de observações complementares, assim como narrativas autobiográficas, incorporadas como recurso metodológico para aprofundar a compreensão das experiências das participantes. Os resultados evidenciam que as professoras apresentam trajetórias formativas diversificadas e que essas experiências foram essenciais para o desenvolvimento profissional de cada uma, favorecendo práticas pedagógicas mais conscientes e reflexivas na alfabetização. Observa-se também que as professoras enfrentam diversos desafios em suas práticas, o que exige a mobilização de estratégias pedagógicas diversificadas e sensíveis à realidade dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Narrativas autobiográficas. Formação docente. Professoras alfabetizadoras.

ABSTRACT

This study aims to analyze the training paths and professional practices of three literacy teachers who work in a public school in the municipality of Arraias, Tocantins, drawing on their narratives and experiences to understand the meanings they attribute to teaching and to the process of children's literacy. The theoretical framework is grounded in discussions on teacher knowledge and professional development, supported by studies by authors such as Nóvoa (1992), Emílio (2010), De Melo (2025), Freire (1996), among others. The research, based on a qualitative approach, was conducted through semi-structured interviews with three literacy teachers working from 1st to 3rd grade. In addition to the interviews, a field notebook was used to record complementary observations, as well as autobiographical narratives incorporated as a methodological resource to deepen the understanding of the participants' experiences. The results show that the teachers have diverse educational trajectories and that these experiences were essential for their professional development, fostering more conscious and reflective pedagogical practices in literacy instruction. It is also observed that the teachers face various challenges in their practices, which require the mobilization of diverse pedagogical strategies that are sensitive to the students' realities.

Keywords: Literacy. Autobiographical narratives. Teacher education. Literacy teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. SABERES DA DOCÊNCIA: PERCURSOS FORMATIVOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	10
2.1 Saberes docentes e formação profissional.....	10
2.2 Narrativas e histórias de vida: abordagens conceituais.....	13
2.3 Alfabetização e letramento: conceitos e relações com as trajetórias docentes	16
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
3.1 Caracterização da pesquisa.....	20
3.2. Sujeitos e colaboradores.....	20
3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	21
4. HISTÓRIAS E PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	22
4.1 Professora G.	22
4.1.1 Formação	22
4.1.2 Exercício da docência	24
4.2. Professora R.....	27
4.2.1 Formação	27
4.2.2 Exercício da docência.....	28
4.3 Professora S.....	32
4.3.1 Formação.....	32
4.3.2 Exercício da docência.....	39
4.4. Aprendendo com quem ensina.....	41
4.5. Histórias e memórias: o que nos contam as três professoras.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXOS	48
APÊNDICE	50

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar os percursos de formação e atuação de três professoras alfabetizadoras de uma escola pública municipal de Arraias-TO, a partir de suas narrativas e experiências, buscando compreender os sentidos que atribuem à docência e ao processo de alfabetização, com destaque para os desafios de sua atuação. Para essa compreensão, foram destacados os seguintes objetivos específicos: i) identificar as experiências formativas iniciais e continuadas vivenciadas pelas professoras ao longo de suas trajetórias; ii) investigar os saberes docentes construídos no exercício da profissão; e iii) compreender os desafios e as estratégias pedagógicas mobilizadas em sua prática cotidiana.

Ao centrar-se nas narrativas das professoras, este trabalho permite um olhar aprofundado sobre como a formação, as vivências profissionais e os contextos de atuação influenciam a construção de práticas pedagógicas e a percepção do ensino da leitura e da escrita, evidenciando a complexidade e a riqueza do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha deste tema surgiu do interesse pessoal e profissional. Como futura pedagoga, tenho interesse em compreender de forma mais aprofundada os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, pelas crianças. Além disso, a alfabetização e o letramento representam um desafio constante na educação brasileira, considerando que muitas crianças chegam ainda ao final do Ensino Fundamental com muitas dificuldades. Nesse sentido, a escolha do tema também se relaciona a um desejo pessoal de me aprofundar sobre o tema e também contribuir para o estudo da área, considerando especialmente a escassez de trabalhos desenvolvidos com essa temática, no município de Arraias.

Nosso problema de pesquisa consiste em compreender como as professoras alfabetizadoras atribuem significado ao seu trabalho e quais saberes e práticas desenvolvem em seu fazer cotidiano. Para isso, analisa-se suas memórias e narrativas, buscando entender de que maneira suas experiências pessoais, formativas e profissionais influenciam a construção de sua identidade docente.

O trabalho foi organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos a introdução. Na segunda, discutimos os fundamentos teóricos sobre os saberes docentes e a formação profissional, dialogando com autores que analisam a constituição do saber da professora e os processos formativos que estruturam a prática pedagógica. Também abordamos as narrativas (ou histórias de vida) destacando sua relevância como abordagem metodológica para compreender trajetórias docentes e experiências que constituem a identidade profissional das

professoras. Além disso, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento e suas relações com as práticas e percursos das docentes investigadas. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na quarta, apresentamos os percursos formativos das professoras, por meio de suas histórias de vida, evidenciando aspectos de sua formação, do exercício da docência e das reflexões construídas ao longo de suas trajetórias. Por fim, na quinta seção, destacamos as considerações finais.

2. SABERES DA DOCÊNCIA: PERCURSOS FORMATIVOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

2.1 Saberes docentes e formação profissional

Segundo Nóvoa (1992), a segunda metade do século XVIII representa um período decisivo na história da educação e da profissão docente. Foi nesse contexto que o perfil do/a professor/a começou a ser delineado e a docência passou a se estruturar como uma profissão, deixando de ser uma função predominantemente religiosa. Até então, o ensino era predominantemente controlado pela Igreja, e a maioria dos/as professores/as eram religiosos/as. Com o passar do tempo, o Estado passou a assumir o controle da educação. No entanto, mesmo com essa mudança de autoridade, o modelo de professor/a ainda se assemelhava ao do padre, e o ensino continuava a seguir padrões religiosos. Apesar disso, essa transição foi fundamental para o início da construção do magistério como profissão.

Ainda durante o século XVIII, o ensino passa a ser organizado com base em saberes e técnicas próprias, e a pedagogia começa a se estabelecer como área do conhecimento. A partir do final desse século, o Estado passa a intervir na educação, estabelecendo regras, exigindo formação e reconhecendo o/a professor/a como funcionário público. Ao longo do século XIX, a docência passou a se consolidar como uma profissão especializada, com conhecimentos, valores e normas próprias, e a formação docente passou a ser realizada em instituições específicas. Com isso, os/as professores/as deixam de ser apenas transmissores de conteúdos e passam a atuar como agentes culturais e políticos, capazes de exercer um papel ativo na formação dos alunos. Apesar das grandes transformações no ensino, a imagem do/a professor/a ainda era vista de maneira ambígua, situada entre diferentes classes sociais, o que gerava desafios e contradições para a profissão naquele momento histórico. Esse período também foi marcado pela crescente feminização do magistério e ao longo do tempo, a forma como a profissão docente foi percebida e compreendida também mudou bastante.

No início do século XX, o fortalecimento das associações de professores/as e o crescimento de movimentos pedagógicos, como o da Escola Nova, contribuíram para consolidar a ideia de que o/a professor/a é um/a especialista na área educacional, capaz de transformar a sociedade. Dessa forma, ensinar passou a ser entendido como uma profissão que exige conhecimentos específicos, valores éticos e compromisso social. Esse processo histórico revela que a profissionalização docente ocorreu de maneira gradual, acompanhando as mudanças políticas, culturais e educacionais presentes na sociedade ao longo dos anos.

Nóvoa (1992) ressalta que a profissão docente vem passando por diversas transformações ao longo do tempo e que, além disso, também enfrentou (e ainda enfrenta) várias crises que se prolongaram por décadas. Essas crises não se limitaram a questões salariais ou estruturais, mas envolveram sobretudo a ausência de reconhecimento simbólico e a recorrente desconfiança que recai sobre o trabalho docente. Nesse sentido, o autor propõe uma abordagem inovadora para a formação de professores/as, defendendo que ela deve ser pensada a partir da profissão e da prática, e não apenas como uma extensão acadêmica.

Assim, o/a professor/a não pode ser visto apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um sujeito ativo, preparado para contribuir de maneira significativa para a construção do conhecimento e para a transformação do espaço escolar. Nóvoa (1992) destaca ainda que a profissão docente sempre foi marcada por tensões históricas, especialmente no que diz respeito à relação entre o controle do Estado e a autonomia profissional dos professores.

Desse modo, a formação não pode se limitar a aspectos técnicos ou instrumentais: é fundamental valorizar a experiência docente e o contexto profissional no qual o/a professor/a está inserido, pois isso constitui elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica crítica e comprometida com a transformação social. Assim, “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, às quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (Nóvoa, 1992, p. 67). A função do/a educador/a é moldada de acordo com as necessidades sociais que o sistema educacional deve atender; portanto, o papel do/a professor/a não se resume apenas a transmitir conhecimento, mas também exige adaptação diante das demandas da sociedade em que vive.

Segundo Emílio (2010), inicialmente, no Brasil, a formação continuada era entendida apenas como cursos preparatórios oferecidos pelas universidades ou instituições de ensino médio. Isso mudou a partir da segunda metade da década de 1980, quando a formação docente deixou de se encerrar com esses cursos iniciais. A formação passou então a ser dividida em duas etapas: formação inicial e formação continuada. O autor chama atenção para a forma como essa divisão é compreendida no país, destacando que ela pode ser uma visão ultrapassada, pois muitas vezes não corresponde à realidade vivida pelos/as professores/as.

Além disso, mesmo que a formação continuada seja apresentada academicamente como uma etapa importante, na prática ela se manifesta de forma fragmentada. Emílio (2010) utiliza o termo “descontínua” para retratar essa situação, uma vez que grande parte das ações ocorre de maneira isolada, com cursos curtos e superficiais, o que não contribui para um desenvolvimento profissional consistente.

O autor também ressalta que essa formação isolada e de curta duração não atende plenamente às demandas reais do trabalho docente. Muitas vezes, os/as professores/as acabam acumulando certificados sem que isso resulte em melhorias significativas em sua prática pedagógica. Assim, Emílio (2010) defende que a formação precisa estar alinhada às condições reais de trabalho dos professores, incluindo salário digno, autonomia profissional, planejamento, tempo e reflexão. Quando essas condições são garantidas, o próprio ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, possibilitando a construção coletiva de saberes sobre a prática.

Para De Melo (2025), a formação continuada é um pilar fundamental para garantir uma educação de qualidade, pois prepara os profissionais para enfrentar os desafios atuais. A formação inicial habilita o/a professor/a para ingressar na sala de aula, mas é a formação continuada que o/a acompanha ao longo de toda a carreira, possibilitando sua adaptação às mudanças no cenário educacional. No entanto, esse processo ainda enfrenta desafios, como a ausência de recursos adequados, a desconexão entre a formação oferecida e a realidade da sala de aula, a sobrecarga de trabalho e as desigualdades regionais. Esses obstáculos precisam ser superados para que a formação continuada seja eficaz e contribua para a valorização profissional, para a integração de novas tecnologias, para a adaptação às diversidades culturais e regionais e para o aprimoramento de uma prática reflexiva e crítica. Apesar das limitações enfrentadas, a formação continuada é um espaço de crescimento, pois promove atualização e valorização profissional, ajustando-se às diferentes realidades educacionais do Brasil.

A formação continuada precisa considerar as especificidades da alfabetização, reconhecendo os saberes dos professores. Assim, é possível favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, garantindo uma alfabetização de qualidade. Além disso, a formação continuada proporciona trocas de experiências e diálogos entre docentes, permitindo que compartilhem dificuldades e estratégias pedagógicas e essa interação é fundamental para a construção coletiva do conhecimento docente.

A profissão docente exige conhecimento específico, formação adequada, domínio sobre a prática, organização própria e capacidade de agir com autonomia e ética. No que diz respeito à profissão de ensinar, existe um debate histórico sobre o que é necessário para exercê-la. Essa discussão envolve aspectos como o nível de formação e atuação dos/as profissionais, bem como o reconhecimento e a autonomia que possuem. Desde a década de 1970, essas questões se refletem nas lutas e mobilizações docentes em defesa de seus direitos.

Para Paulo Freire (1996), a formação do/a educador/a deve articular teoria e prática, pois fazer algo sem reflexão crítica transforma-se em mero ativismo, enquanto a teoria desvinculada

da prática torna-se um discurso vazio. Dessa forma, a ação docente precisa ser constantemente analisada, problematizada e transformada, pois, ao ensinar, o/a professor/a também aprende. Nessa perspectiva, o conhecimento se constrói de maneira contínua, por meio da articulação entre pensar e agir.

Para Freire (1996), o ato de ensinar exige compromisso metodológico. O/A educador/a não pode tratar o conhecimento de modo superficial: precisa exercer seu trabalho com seriedade, clareza e responsabilidade, para que o aluno se aproprie do conhecimento e não apenas o reproduza. O autor critica práticas docentes que reduzem conteúdos na tentativa de facilitar a aprendizagem, mas que, na verdade, empobrecem o conhecimento. O ensino pode (e deve) ser acessível, mas sem perda de rigor e consistência, garantindo que o estudante compreenda o objeto de estudo. O/A verdadeiro/a educador/a acredita no potencial dos alunos e assume com seriedade, criticidade e método o processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1996) também afirma que não existe ensino sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem ensino. Ensinar exige postura investigativa: o/a educador/a precisa pesquisar, refletir e perguntar, e não apenas transmitir conteúdos. A atitude investigativa permite que o/a professor/a também aprenda, pois pensar criticamente é um ato de busca permanente, que torna as aulas mais dinâmicas e promove um conhecimento que ultrapassa a mera repetição de informações.

Assim, conforme defendido por Freire (1996), a educação deve ser uma prática emancipatória, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social. O autor enfatiza que o/a professor/a deve agir com respeito, ética e responsabilidade, ensinando com amorosidade e consciência. A verdadeira educação, segundo ele, é aquela que forma pessoas livres, responsáveis e capazes de transformar o mundo em um espaço mais justo e humano. Nesse sentido, conhecer os/as professores/as, suas histórias e trajetórias é fundamental para compreendermos suas escolhas profissionais e as práticas que desenvolvem no cotidiano da sala de aula.

2.2 Narrativas e histórias de vida: abordagens conceituais

De acordo com Oliveira (2010), as histórias de vida na área da educação se consolidaram na década de 1990, quando passaram a ser incorporadas nos processos de formação inicial e continuada de educadores/as, especialmente por meio da escrita autobiográfica. Essa abordagem tem suas raízes na tradição sociológica das décadas de 1920 e 1930, conhecida como método biográfico, utilizada para compreender as experiências e trajetórias das pessoas dentro

do contexto social em que vivem. A autora explica que os relatos e histórias de vida são instrumentos importantes para entender como os/as professores/as se formam e o relato de vida refere-se à história que a própria pessoa conta, oralmente, sobre suas experiências, enquanto a história de vida envolve uma análise mais ampla, que inclui diferentes registros e documentos. Oliveira (2010) destaca que o método autobiográfico não apenas produz conhecimento, mas também contribui para a formação do/a professor/a, pois incentiva uma reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional.

Para essa autora, as abordagens que utilizam histórias de vida e autobiografias foram adotadas na educação como alternativa metodológica de ensino, porque ajudam a produzir novos conhecimentos sobre os/as professores/as e suas práticas. Essas narrativas permitem compreender melhor como os/as docentes constroem sua formação, dando espaço para que expressem suas experiências, tanto individuais quanto coletivas.

Segundo Josso (1999), as histórias de vida constituem uma importante abordagem para compreender os processos de formação e o desenvolvimento humano. Por meio dessas narrativas, é possível refletir sobre vivências, aprendizagens e objetivos pessoais. A autora destaca que, ao narrar sua própria trajetória, o sujeito constrói e reconstrói sentidos sobre si e sobre o conhecimento, transformando suas experiências em um processo de autoformação e produção de saberes. Dessa forma, trabalhar com histórias de vida na formação docente permite compreender como cada educador/a elabora suas memórias. É importante ressaltar que esse tipo de abordagem não se limita a relatos pessoais, mas constitui um instrumento metodológico que contribui para a construção de novos saberes.

A autora Torres (2010) também traz uma reflexão importante sobre a memória, ao apontar que ela não pode ser entendida apenas como uma simples recordação do passado, pois lembrar não significa reproduzir fatos ocorridos, mas reinterpretá-los; a memória, nesse sentido, ajuda o sujeito a compreender o presente. Ao recordar uma experiência vivida, essa lembrança passa por uma reconstrução influenciada pelas vivências atuais e as memórias não são construídas de forma isolada, mas no interior das relações sociais e culturais.

A memória docente, portanto, situa-se nessa complexa rede de relações, que determina o que se lembra ou se esquece, para quem e para quê – e é essa base que articula os vínculos estabelecidos entre os/as professores/as. Nesse sentido,

A memória docente localiza-se na complexa rede de relações descrita, essa rede determina o que se esquece ou se lembra, para quem e para que; esta é a base a partir da qual os professores se vinculam uns com os outros. A identidade e a memória dos docentes, como representações construtivas da realidade, estão unidas. “O fazer

memória” sustenta a identidade, é pela lembrança que se conserva nos grupos ou nas gerações um sentido de igualdade através do tempo e do espaço (Torres, 2020, p. 1).

Portanto, é possível dizer que a identidade do/a professor/a está inteiramente ligada à sua memória, ou seja, àquilo que ele viveu, lembrou e compartilhou ao longo do tempo. Dessa forma, a memória mantém um sentimento de continuidade e pertencimento.

Ao conectar o trabalho com a alfabetização à elaboração de narrativas e memórias, o/a professor/a tem a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências com a leitura e a escrita ao longo da vida. Essa reflexão permite perceber de que maneira essas vivências pessoais influenciam suas escolhas pedagógicas, estratégias de ensino e a maneira como se relaciona com os alunos durante o processo de alfabetização. Em outras palavras, reconhecer suas histórias de aprendizado ajuda o/a professor/a a compreender como seus próprios conhecimentos e experiências influenciam a forma como ensina, tornando sua prática mais consciente e intencional. As histórias de vida, nesse sentido, contribuem para aproximar teoria e prática, tornando o conhecimento mais relacionado ao cotidiano do/a professor/a. Assim, uma pesquisa que utiliza histórias de vida como base ajuda a desenvolver um saber pedagógico mais humano, crítico e contextualizado, fortalecendo a identidade docente e o compromisso com uma educação que promova autonomia aos alunos.

Na educação, a memória docente compõe uma rede complexa de relações, formada pelas trocas entre professores/as, colegas, estudantes e pelas próprias instituições de ensino. Essa memória aparece nas lembranças de aulas, nos métodos utilizados, nas histórias de formação e nas experiências vividas em sala de aula, revelando como os conhecimentos e as identidades docentes se constroem ao longo do tempo.

Assim, a perspectiva de Josso (1999) reforça que a formação de professores/as precisa considerar o sujeito em sua totalidade, por meio de suas vivências, aprendizagens e experiências, compreendendo que o ato de ensinar e aprender está profundamente ligado às histórias de vida de quem educa e de quem é educado.

2.3 Alfabetização e Letramento: conceitos e relações com as trajetórias docentes¹

Ao considerarmos as trajetórias de professoras alfabetizadoras, é possível observar como suas concepções de alfabetização se entrelaçam às experiências formativas e profissionais. As práticas que desenvolvem, as estratégias que elegem e a forma como compreendem o aprender a ler e a escrever refletem suas vivências escolares, familiares e culturais. Por isso, nesse trabalho, é importante fazermos algumas considerações a respeito da definição desses dois termos.

A alfabetização, entendida como um processo que ultrapassa o domínio mecânico da leitura e da escrita, envolve a compreensão do uso social da linguagem e a inserção do sujeito em práticas letradas (Soares, 2003; 2014). Trata-se, portanto, de um fenômeno pedagógico, social e cultural.

Segundo Soares (2003), a alfabetização constitui o processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, momento em que a criança começa a desenvolver habilidades de leitura e escrita. Assim, a alfabetização pode ser compreendida como um processo no qual a criança desenvolve a capacidade de ouvir, compreender e registrar o que lhe é apresentado, estabelecendo relações entre a linguagem oral e a escrita. Nesse movimento, o aluno constrói significados a partir das experiências vivenciadas no ato de ler e escrever.

É importante ressaltar que a alfabetização não se restringe à decodificação de letras ou palavras; ela abrange dimensões mais amplas relacionadas aos significados dos verbos "ler" e "escrever", que atravessam o processo de construção do conhecimento e da comunicação (Soares, 2003).

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas - grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral, especificidades morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (Soares, 2003, p. 17).

A alfabetização, portanto, não se restringe à simples transcrição da fala para a escrita, mas envolve a compreensão e a utilização de uma complexa relação entre fonemas e grafemas, bem como o reconhecimento das características sintáticas e morfológicas da língua escrita.

¹ Neste tópico, abordamos especificamente a discussão sobre o letramento escolar, isto é, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto educacional. No entanto, reconhecemos a existência de uma diversidade de outras práticas – como o letramento digital, científico, crítico, financeiro e literário, por exemplo –, além dos multiletramentos, que englobam diferentes linguagens, incluindo imagens, tecnologias digitais e demais modos de comunicação. Para aprofundamento, consultar, entre outros, os trabalhos de Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012).

Magda Soares (2003) destaca alguns aspectos fundamentais acerca da alfabetização. Primeiramente, enfatiza a distinção entre língua oral e língua escrita, chamando a atenção para a necessidade de superar a concepção de alfabetização como mera tradução do oral para o escrito, reconhecendo as especificidades de cada modalidade. A autora argumenta que a concepção de alfabetização varia conforme o contexto social, pois seu propósito depende das funções atribuídas à língua escrita em cada sociedade.

Soares (2003) reforça que a alfabetização não deve ser compreendida como uma habilidade isolada, mas como um conjunto de competências interligadas que configuram um fenômeno complexo e multifacetado. Essa complexidade explica por que o processo de alfabetização vem sendo estudado por diferentes áreas do conhecimento, cada uma enfatizando aspectos específicos, o que, por vezes, pode resultar em visões fragmentadas ou pouco articuladas.

Nesse sentido, a autora destaca que a alfabetização está profundamente ligada ao contexto social e linguístico em que a criança está inserida. Trata-se, portanto, de um processo de natureza complexa, “um fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização” (Soares, 2003, p. 21). Ou seja: é um processo amplo e multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas. Nessa perspectiva, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas contribuir para que o sujeito se insira criticamente no universo da escrita e na sociedade em que vive.

O termo letramento consolidou-se a partir da década de 1980, distinguindo-se da alfabetização por abranger não apenas o domínio do código escrito, mas também a participação em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita (Soares, 2003). Enquanto palavras como analfabetismo, alfabetização e alfabetizado já indicavam o processo de aprender a ler e escrever, o letramento passou a representar algo mais: o uso social da leitura e da escrita. Diferentemente da alfabetização, que se limita ao aprendizado do sistema gráfico da língua, o letramento refere-se à inserção das pessoas em contextos sociais que envolvem práticas de leitura e escrita, tornando-se um conceito essencial para compreender a complexidade da cultura escrita.

Em termos gerais, o letramento ultrapassa a alfabetização, pois implica incorporar a leitura e a escrita às práticas cotidianas. Soares (2003) aponta que uma pessoa pode não dominar tecnicamente o código escrito, mas ainda assim participar de práticas sociais de leitura e escrita, como ouvir alguém ler um jornal em voz alta ou interpretar avisos por meio de símbolos e

imagens. Nesse sentido, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, essa pessoa pode ser considerada letrada, uma vez que faz uso social da leitura e da escrita.

O letramento, portanto, constitui uma área de estudo que articula teoria e prática. Pensar o letramento implica reconhecê-lo não apenas como um ato de aprender a ler e escrever, mas como um fenômeno social e cultural capaz de promover transformações significativas na vida dos sujeitos e nas relações sociais (Soares, 2003).

Assim, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Não se trata, portanto, de alfabetizar primeiro e letrar depois, mas de promover ambos os processos de forma integrada e contínua, garantindo não apenas que o indivíduo domine as ferramentas da escrita, mas que as utilize de modo significativo e reflexivo em seu cotidiano.

As trajetórias de formação de professoras alfabetizadoras também evidenciam transformações nas concepções de alfabetização no Brasil. Muitas foram formadas em períodos em que a alfabetização era centrada na decodificação, mas, ao longo de suas carreiras, incorporaram novas perspectivas teóricas influenciadas pelas políticas públicas e pelas discussões sobre letramento.

O movimento histórico da alfabetização no Brasil revela uma relação estreita entre as políticas educacionais, os conceitos que orientam o ensino e as trajetórias das professoras alfabetizadoras. As mudanças nas concepções de alfabetização – da visão centrada na decodificação para abordagens que valorizam o letramento e as práticas sociais de leitura e escrita – foram acompanhadas por reformulações nas políticas públicas e nos programas de formação docente. Nesse percurso, as professoras reinterpretam e ressignificam essas concepções em suas práticas cotidianas, articulando saberes teóricos, experiências pessoais e contextos institucionais.

Desse modo, as narrativas das professoras alfabetizadoras não apenas ilustram suas práticas, mas também evidenciam como a alfabetização é construída e constantemente ressignificada no cotidiano escolar. Suas trajetórias mostram que o ato de alfabetizar é, simultaneamente, um processo de (re)aprendizagem e de contínua reflexão sobre o ensinar.

Diante do exposto, percebe-se que as reflexões entre alfabetização, letramento e narrativas de professoras alfabetizadoras evidenciam a complexidade que envolve tanto o processo de aprender a ler e escrever quanto o trabalho docente. Ao considerar as contribuições de Magda Soares e de autoras que discutem memória e formação docente, compreende-se que alfabetizar vai muito além do domínio de um código (ou de um sistema de escrita, como defende o professor Artur Gomes de Moraes); implica reconhecer a criança como sujeito ativo,

compreender os contextos sociais e culturais que permeiam as práticas de linguagem e valorizar as experiências pessoais e profissionais das professoras. Do mesmo modo, as narrativas docentes revelam que suas identidades e concepções pedagógicas são continuamente construídas e ressignificadas pelas suas memórias e pelas práticas sociais de leitura e escrita. Assim, as discussões apresentadas até aqui reforçam a necessidade de articulação entre teoria, experiência e contexto, de modo a promover uma formação mais humana, crítica e comprometida com a transformação social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, entendida, segundo Minayo (2001), como aquela que busca compreender aspectos da realidade social que não podem ser quantificados. É importante salientar que a pesquisa qualitativa procura investigar a profundidade dos fenômenos sociais, sem se preocupar com a quantidade. Dessa forma, ressalta-se que esse tipo de pesquisa vai muito além de uma simples coleta de dados, pois busca entender, de maneira clara e objetiva, um universo repleto de significados.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa de campo é caracterizada pela coleta direta de informações no ambiente em que os fenômenos ocorrem, com o objetivo de analisar, compreender e testar hipóteses. Esse tipo de pesquisa envolve a observação dos fatos em seu contexto natural, o que exige planejamento, controle e definição prévia dos dados a serem coletados. Dessa forma, a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada. Nas palavras das autoras,

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi, Lakatos, 2001, p. 186).

A pesquisa de campo é entendida como uma forma de investigação direta, na qual o pesquisador obtém informações ou conhecimentos sobre o tema em estudo, permitindo um aprofundamento na compreensão do objeto pesquisado. Segundo Gil (2002), o estudo de campo busca aprofundar a compreensão de uma realidade específica, possibilitando observações diretas e a obtenção de informações mais confiáveis, uma vez que o pesquisador acompanha os fenômenos de perto, com maior precisão.

3.2 Sujeitos e colaboradores

Participaram da pesquisa três professoras² alfabetizadoras que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da indicação feita pela equipe gestora da escola. A diversidade

² A partir desta seção, utilizaremos o gênero feminino para nos referir às professoras participantes da pesquisa, uma vez que todas as profissionais envolvidas são mulheres. Essa escolha também busca reconhecer e fortalecer a centralidade do trabalho docente feminino no contexto investigado.

dos anos em que atuam nos permite compreender como as concepções e os saberes docentes se manifestam em diferentes momentos do ciclo da alfabetização, oferecendo um panorama mais amplo das práticas pedagógicas e das trajetórias formativas dessas profissionais.

3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada a entrevista do tipo semiestruturado, que, segundo Minayo (2001), permite que o entrevistado tenha liberdade para discorrer e acrescentar informações relevantes ao roteiro previamente elaborado pelo pesquisador. Nesse formato, o roteiro funciona como orientação e o entrevistado tem autonomia para expressar suas percepções sobre o tema.

Para Marconi e Lakatos (2001), a entrevista é como um encontro entre duas pessoas com o objetivo de obter informações sobre determinado assunto, por meio de uma conversa de caráter profissional. Trata-se de um procedimento de investigação social utilizado para coleta de dados, diagnóstico ou compreensão de um problema social, sem seguir um roteiro rígido. As perguntas são abertas, permitindo ao entrevistado falar com maior liberdade e detalhamento.

No âmbito deste estudo, utilizamos ainda um caderno de campo para registrar observações, percepções e reflexões decorrentes do acompanhamento das atividades. Esse caderno, que cumpre a função de diário de campo, constitui-se como um recurso essencial não apenas para documentar os acontecimentos, mas também para favorecer a reflexão sobre o próprio processo investigativo. Além disso, ele auxilia o pesquisador a acompanhar o movimento de sua atenção, permitindo analisar como observa, interpreta e se envolve com o campo (Silveira, 2020).

Essa escrita reflexiva amplia a percepção do pesquisador e pode, inclusive, promover redirecionamentos no percurso de pesquisa, pois ao escrever e reler suas anotações, o pesquisador reconfigura sua relação com o tema, fazendo do diário de campo não apenas um instrumento de registro, mas também um dispositivo de construção e produção de conhecimento.

4. HISTÓRIAS E PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com três professoras alfabetizadoras, identificadas, neste texto, pelas letras G., R. e S., a fim de mantê-las no anonimato, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa³.

Destacamos que todas as participantes são mulheres, nascidas entre as décadas de 1970 e 1980, com idades, no momento desta pesquisa, entre 35 e 50 anos. Quanto à cor/raça, duas se autodeclararam negras e uma, parda. Todas possuem formação em Pedagogia. A seguir, apresentamos a história e a trajetória de cada uma delas.

4.1 Professora G.

4.1.1 Formação

A professora G. nasceu no município de Paranã, no estado do Tocantins. Segundo ela, “um lugar bem simples, que mudou bastante, cresceu muito, tanto fisicamente quanto economicamente”. Ela nos conta ainda que, quando nasceu, “o lugar era bem precário”, pois era preciso recorrer às cidades vizinhas (Arraias e Palmeirópolis, no Tocantins, e até mesmo Campos Belos, em Goiás), para atendimento de saúde, resolver questões financeiras e fazer compras.

Ela nos conta que não teve convivência com o pai “em momento algum”, pois foi criada apenas pela mãe. E completa: “nem sei como é o modo de vida dele e nem conheço ele como pessoa”. Quanto à mãe, ela conta que estudou até mais ou menos à 4ª ou 5ª série.

As lembranças que ela tem da primeira escola foi que estudou em Paranã-TO, entrou com 5 anos de idade e que a professora era uma senhora chamada D.; nessa época estudava no pré-escolar e afirma: “foi muito bom”. Entretanto, ela conta que nos anos iniciais teve “muitos traumas” (que ainda carrega até hoje), por causa de uma professora que fazia muita distinção entre as crianças em função de sua origem e classe social. Em suas palavras: “acho que eu sofri até preconceito com questão de cor, e isso refletiu muito na minha vida que até hoje eu ainda

³ Para preservar o anonimato das professoras participantes da pesquisa, adotamos a identificação por letras do alfabeto. Inicialmente, propusemos que cada uma escolhesse como gostaria de ser nomeada no estudo, porém apenas uma participante se manifestou e optou por utilizar seu apelido. Considerando que essa escolha individual poderia revelar sua identidade, uniformizamos o procedimento, atribuindo letras a todas as docentes a fim de garantir a confidencialidade das informações.

não esqueci". Essa professora foi tão marcante para G. que ela também nos contou a seguinte história:

Como lá era cidade que não tinha escola particular então eu era colega das filhas de prefeitos, de pessoas que tinham a vida econômica boa, e ela fazia comparação da gente. No meu caso, eu era filha de empregada doméstica, não tinha como comparar com as filhas do prefeito, e ela sempre relacionava assim: 'você tem que vim vestido igual as outras crianças', que, no caso era as de melhores condições... e eu não esqueço até hoje que teve um dia que a professora falou que no outro dia só iria entrar na sala de aula quem vier de sapato, e eu lembro que eu tinha um sapato mas que era guardado pra ir numa missa em alguma coisa, mas no dia ela fez questão de ficar na porta olhando, e só entrava quem estivesse de sapato (Professora G., 2025).

Isso marcou tanto G. que ela questiona: "e se fosse no mundo de hoje?". E acrescenta: "[...] isso me criou um trauma que até hoje não consigo esquecer, e assim como eu era e ainda sou filha de pobre, mãe solteira, empregada doméstica, negra, sofria muito por causa disso, inclusive lá em Paranã 80% da população é negra, mas que não se aceita, não sei hoje, porque quando aconteceu isso eu estava na 3ª série, aí quando eu vim para cá que eu tive uma professora que me resgatou como pessoa, como criança, ela me fez sentir útil e também não esqueço dessa professora até hoje onde eu a vejo eu falo 'essa aqui foi a minha professora', mas tudo isso que aconteceu serviu porque tenho medo de fazer a mesma coisa com meus alunos, o que vivenciei lá eu jamais quero que meu aluno vivencie".

O depoimento evidencia como experiências negativas na infância, marcadas por discriminação social e racial, geraram traumas, ao mesmo tempo em que experiências positivas com uma professora acolhedora tiveram efeito transformador. A docente reflete sobre sua própria trajetória, reconhecendo a influência dessas vivências na formação de sua identidade e em sua prática pedagógica, buscando evitar repetir atitudes injustas e promover um ensino mais humanizado, inclusivo e sensível às necessidades dos alunos.

A professora G. nos conta que fez a educação infantil em Paranã-TO e que estudou nesta instituição até a 3ª série. Quando foi promovida para a 4ª série, precisou mudar de escola, pois ela e a mãe se mudaram para Arraias-TO, passando a estudar na Escola Estadual Brigadeiro Felipe. O ensino médio ela fez na Escola Estadual Joana Batista Cordeiro e concluiu esta etapa no ano 2000.

Ela nos contou que ingressou no ensino superior no ano de 2004, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Arraias, concluindo o curso no ano de 2008. Ela destaca que escolheu esse curso "porque na época não tinha tanta opção... tinha

Pedagogia ou Matemática” e lamenta: “Se tivesse Direito na minha época eu teria feito direito, era meu sonho, mas hoje eu já não tenho mais cabeça para estudar não”.

A docente acrescenta que fez o curso técnico em enfermagem como formação complementar e que ele foi concluído em 2008.

4.1.2 Exercício da docência

A professora G. relata que é professora há 15 anos e que, além da docência, já exerceu a função de coordenadora pedagógica, na Educação Infantil, por 4 anos. Sobre essa experiência, afirma: “eu prefiro ser professora”, explicando que o coordenador acaba levando a carga da escola para casa, enquanto o professor tem um foco mais direcionado à sala de aula. Por isso, enfatiza: “tenho preferência pela sala de aula”.

Ela relata que é concursada e que trabalha na escola atual há 6 anos, embora atue no município há 15 anos. Destaca que é professora alfabetizadora há 6 anos e afirma: “eu sou apaixonada pela alfabetização”. Em seguida, ela nos conta que o que mais a encanta nesse processo é:

pegar o aluno no início do ano... tem alguns que chegam sem conhecer as letras direito, e fazer aquele trabalho desde a base, do reconhecimento das letras, de entender os sons das letras das junções silábicas e consciência fonológica de palavras e sílabas, e chegar no 3^a e 4^a bimestres a gente começar a ver o resultado... (Professora G., 2025).

G. relata que um dos principais desafios durante o processo de alfabetização é a desmotivação. Ela explica que muitas crianças chegam à escola sem interesse em aprender e que quando não há incentivo por parte da família, isso dificulta o trabalho. Diferentemente das situações em que a criança recebe apoio familiar e a professora estabelece uma parceria com a família, pois “aí tudo flui”.

Para superar esses desafios, G. afirma: “eu procuro sempre uma parceria com a família. Como são crianças do 1º ano, eu sou o tipo de professora que cobra mesmo dos pais. Eu faço eles entenderem a função deles como família, mostrando a importância de estarem ali junto comigo para que essa criança se desenvolva”. Ela ressalta que, por serem crianças, elas não têm plena responsabilidade sobre seus atos e, por isso, “a família tem que entender a obrigação dela”, incluindo manter os materiais sempre atualizados. Segundo a professora,

se deixar tem pais que nem compram, e o pai tem que entender que o material do aluno quem tem que comprar é ele, se vai atividade para casa quem tem que motivar é ele, se vai um leitura ele tem que motivar, a importância do filho dele entender começa lá na casa, eu lembro que a minha mãe mesmo sem saber nada sempre cobrava de mim pra fazer as atividades de casa, isso é papel da família, em casa tem que ter rotina assim como tem na escola (Professora G., 2025).

O depoimento acima enfatiza a importância do envolvimento familiar no processo educativo, destacando que a responsabilidade pelo acompanhamento escolar e pela motivação do aluno não é apenas da escola, mas também dos pais ou responsáveis. A professora evidencia que o aprendizado começa em casa, reforçando a necessidade de rotinas e acompanhamento das atividades, lembrando sua própria experiência, em que sua mãe, apesar de não ter conhecimentos formais, cobrava suas tarefas escolares. O relato evidencia a percepção da docente sobre a parceria entre escola e família como essencial para o sucesso escolar.

A professora G. nos conta que sua maior alegria na atuação como alfabetizadora é ver o resultado: “Eu sou aquela professora que se preocupa muito com o resultado”. Para ela, esse resultado significa: “que meus alunos saiam lendo, escrevendo e compreendendo; se ele já leu para mim, é gratificante”. Para que esse objetivo seja alcançado, ela ressalta:

em turma de alfabetização que é 1º, 2º e 3º ano, os órgãos maiores deveriam ter um olhar em questão do número de alunos, porque se eles se preocupassem para que essas turmas fossem pouquíssimos alunos com certeza o aprendizado seria maior, porque ficaria muito mais fácil do professor desenvolver seu trabalho, é o que eu sempre falo que essa é a diferença da escola particular com a escola pública, a quantidade de alunos é menor, e não é querendo me gabar mais a preparação que um professor de escola pública tem nem se compara, o professor das escolas privadas não tem esse mesmo preparo, porque sempre nós estamos em reciclagem... de bimestre em bimestre estamos em formação (Professora G., 2025).

O depoimento aponta alguns desafios estruturais enfrentados por professores de escolas públicas, destacando o impacto do tamanho das turmas no processo de alfabetização. A docente argumenta que turmas menores favoreceriam a aprendizagem, tornando o trabalho do professor mais eficiente. Além disso, ela ressalta a qualidade e a constante formação dos professores da rede pública, comparando com o corpo docente da escola privada, e enfatiza que a atualização contínua e o preparo profissional contribuem para a eficácia do ensino, mesmo diante de condições adversas. Embora a professora utilize a palavra “reciclagem”, precisamos problematizá-la, tendo em vista a sua inadequação ao contexto. A desumanização dos sujeitos docentes e a objetificação da experiência formativa revelam uma lógica que trata a formação

como um processo corretivo, destinado a sanar “falhas” ou “defeitos” dos/as professores/as, negando sua condição de profissionais reflexivos e autônomos, cujas identidades e saberes são construídos em meio a experiências complexas e significativas. O uso de termos reducionistas reforça a ideia de que a formação docente se resume a um treinamento técnico, rápido e pragmático, voltado apenas para a execução de tarefas específicas, quando, na realidade, ela exige um desenvolvimento profissional contínuo, crítico e sensível às nuances do processo educativo. Além disso, ao atribuir “lacunas” ou “inadequação” aos/às docentes, como se estivessem ultrapassados ou necessitassem ser completamente remodelados, desconsidera-se seu repertório de vivências e conhecimentos acumulados. O caminho mais produtivo reside no desenvolvimento de novas competências e saberes, promovendo uma atualização constante e inovadora, mas sempre em diálogo com as experiências já consolidadas, valorizando assim a trajetória e a autonomia do/a educador/a. A professora G. ainda afirma: “o que dificulta colocar em prática aquilo que aprendemos é a quantidade de alunos, pois professor nenhum faz milagre”.

A professora também comenta sobre a falta de materiais para a realização do trabalho pedagógico e destaca: “o que acho que deixa muito a desejar é a falta de material na escola. É o professor que tem que ficar correndo atrás. Acho que, se cada um fizer a sua parte... a família, os órgãos públicos e o professor também... tudo flui. Mas, na maioria das vezes, é o professor quem faz a parte da família e dos órgãos”. Ela acrescenta:

a alfabetização vai além do ler e escrever, você tem que procurar entender cada criança como única, eu não posso somente chegar lá na turma e ver como única, tem que compreender cada uma de um jeito, porque cada um tem seu tempo tem seus traumas e querendo ou não tudo reflete lá na sala de aula, e o professor tem que entender o que passa na vida da criança, para daí partir para o trabalho, entender porque o aluno não está aprendendo, não está concentrando, ou porque meu aluno chega com a atividade sem fazer... E nós, professores, precisamos entender esse ponto, que alfabetizar vai além do ler e escrever, você tem que compreender seu aluno como um todo (Professora G., 2025).

O depoimento da professora G. revela uma compreensão ampliada da alfabetização, concebida como um processo que vai muito além do ensino da leitura e da escrita. Para ela, alfabetizar exige reconhecer cada criança como um sujeito singular, com ritmos, trajetórias e experiências que influenciam diretamente sua aprendizagem. A professora enfatiza a importância de o docente investigar as razões pelas quais o aluno não aprende ou não realiza as atividades, considerando aspectos emocionais, sociais e familiares. Desse modo, alfabetizar

implica acolher, compreender e observar atentamente cada aluno, construindo uma prática humanizada que integra cuidado, escuta e sensibilidade ao contexto de vida das crianças.

4.2 Professora R.

4.2.1 Formação

A professora R. nasceu em Mambaí, no estado de Goiás, segundo ela “uma cidade bem pequena”, e relata que não chegou a conhecer o lugar, pois sua família mudou-se de lá quando ela ainda era muito pequena. Ela conta que sua família é do Rio Grande do Norte e que seus pais migraram de cidade em cidade até chegarem a Arraias-TO. Segundo R., eles partiram em busca de uma vida melhor, já que enfrentavam muitas dificuldades, vivendo como “peregrinos”, passando pouco tempo em cada lugar.

R. conta que tanto o pai quanto a mãe estudaram apenas até a 2ª série, mas que sabem ler e escrever. Segundo ela, eles não tiveram oportunidade de estudar mais, porque a vida no Nordeste era muito dura, “tinham dez filhos, um atrás do outro”, moravam na roça e precisavam trabalhar muito para sobreviver. Ela revela: “meu pai era sempre na roça e minha mãe em casa cuidando dos filhos; nossa casa era bem simples e de palha”.

Sobre suas primeiras lembranças escolares, R. conta que frequentou a educação infantil em Aurora-TO, mas que não guarda muitas recordações porque tinha apenas três anos na época. Contudo, ela relata um episódio lembrado pela mãe: antes de ser matriculada na creche, ela colocou uma mochila nas costas, encheu-a de objetos e saiu sozinha pela rua. Um amigo de seu pai a viu, avisou a mãe e, ao encontrarem R., perceberam que ela estava indo atrás da irmã, que havia ido para a escola, pois ela queria muito estudar. A partir desse episódio, a mãe decidiu matriculá-la na escola.

R. conta que iniciou o ensino fundamental na Escola Estadual Silva Dourado, em Arraias-TO, e que reprovou no 2º ano. Assim, foi então transferida para a Escola Estadual Joana Batista Cordeiro, onde repetiu novamente o 2º ano e permaneceu na instituição até concluir o ensino médio, em 2006.

A professora conta que ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2016, formando-se em 2019. Sobre a escolha do curso, relata: “Na verdade, entre os cursos que tinham aqui, eu preferi Pedagogia porque ela é mais ampla. No início, a gente acha que é só para ser professora. Não foi porque eu realmente queria pedagogia; escolhi entre os cursos que tinha. Matemática eu não dava conta, então optei por Pedagogia e

fui gostando. Fiz direitinho, era bem responsável com meus estudos. Quando a gente entra na faculdade, percebe que a Pedagogia é muito rica, ampla, e que podemos aprofundar em várias áreas. Fui abrindo a mente dentro da faculdade e continuei até o final”.

O depoimento acima revela a trajetória de escolha e valorização da formação em Pedagogia. Inicialmente, a escolha do curso não foi motivada por um desejo, mas sim pelas opções disponíveis e pela percepção de afinidade com a área. Ao longo da graduação, a docente reconheceu a amplitude e a riqueza do curso, percebendo suas múltiplas possibilidades de aprofundamento. O relato evidencia o processo de descoberta e amadurecimento profissional, marcado pela responsabilidade com os estudos e pela valorização do conhecimento adquirido durante a formação.

4.2.2 Exercício da docência

A professora R. nos contou que atua como alfabetizadora há 5 anos, trabalhando na condição de contratada, e que nunca exerceu outra função na escola além da docência. Sobre o tempo em que está vinculada à instituição, ela afirma:

quando eu entrei eu fiquei uns três meses trabalhando como monitora, mas a questão da monitora era somente no papel, porque eu dava aula, fazia diário, plano de aula. Nesse mesmo ano que iniciei, a diretora viu meu trabalho e que eu tinha comprometimento aí ela me colocou na turma do primeiro ano como professora regente, daí eles me transferiram lá pra escola Livia Lorene Bueno Maia. Pedi para que me trouxessem de volta para o Apoenan, então tem só 10 meses que estou no Apoenan, mas trabalhei durante 4 anos na Livia (Professora R., 2025).

A professora conta que o trabalho na alfabetização é “muito satisfatório” e completa: “[...] é gratificante ver a criança lendo, a gente sente aquela felicidade com a sensação de dever cumprido, fico tão feliz que até faço vídeo mando pra mãe da criança, pra diretora... dá orgulho de ver, mas ainda prefiro as turmas maiores que já estão alfabetizadas [...] mas é maravilhoso saber que aquela criança está alfabetizada e foi você quem alfabetizou”.

Para ela, o maior desafio na sua prática é a “indisciplina”, e completa:

Agora estou enfrentando um desafio com uma criança que olho e penso que tem algum tipo de transtorno, não posso afirmar porque não sou médica [...] eu consegui alfabetizar ele... Graças à Deus, ele já está lendo tudo, porém ele só lê comigo... quando tem as provas externas que tem a prova da leitura onde o coordenador tem que chamar lá fora [...] ele ficava com a cabeça baixa e não

fazia a leitura, e várias vezes eu que tinha que tomar essas leituras e fazer gravação (Professora R., 2025).

O depoimento da professora R. evidencia os desafios enfrentados na alfabetização de uma criança que apresenta, segundo ela, comportamentos que sugerem algum transtorno, embora sem diagnóstico formal. A professora percebe sinais como dificuldade de contato visual, busca por autorregulação no chão e forte dependência afetiva dela para realizar atividades, especialmente a leitura. Mesmo diante dessas limitações, R. desenvolve estratégias sensíveis, permitindo momentos de regulação, aproximando-se da criança e construindo um vínculo com ela. Contudo, ela afirma que a criança não consegue reproduzir esse desempenho em avaliações externas, revelando ansiedade e dependência da figura da professora. O relato revela a importância do olhar atento, do acolhimento e da sensibilidade pedagógica para lidar com crianças que demandam acompanhamento especializado.

A professora R. explica que, “quando a criança não tem um laudo para receber o tratamento adequado, fica mais difícil para o professor trabalhar, “porque eu não sei o que ela tem”. Segundo ela, essa é uma das maiores dificuldades que enfrenta atualmente. Ela relata que, depois de muito diálogo, conseguiu convencer a mãe a buscar atendimento especializado para a criança e o que a ajudou nesse processo foi sua própria experiência como mãe de uma criança autista, conforme nos relata a seguir:

[...] como já tenho toda uma experiência, resolvi contar tudo pra mãe dessa criança, expliquei pra ela o tanto que a criança sofre, a mãe, o professor... porque a gente não sabe como trabalhar com essas crianças, e essa criança às vezes me agride, puxa cabelo como uma forma de chamar atenção porque ele não sabe como dialogar comigo, é uma criança que precisa de uma terapia porque assim ele não vai desenvolver, eu não estou me exaltando mas vai do professor porque você tem que aguentar e colocar na cabeça que é somente uma criança que precisa de ajuda, então tenho que me segurar, tentar entender ele pra eu conseguir alfabetizar e isso é um desafio muito grande que não é todos os professores que conseguem, ele veio do primeiro ano sem saber nada, então assim, ele tinha que ter vindo do primeiro ano sabendo alguma coisa mas ele não sabia nada, e agora ele está lendo, eu faço pergunta pra ele dentro do texto, ele já está até interpretando texto e isso é maravilhoso pra mim (Professora R., 2025).

A professora R. acrescenta ainda outro desafio: “Tenho outro aluno que chegou do mesmo jeito, sem saber nada. Ele não quer fazer as atividades e, muitas vezes, a mãe fala que não sabe mais o que fazer, que não dá conta. Então, se ela não dá conta, imagine eu... É um desafio que, se a gente não tomar cuidado, adocece.” Ela explica que a turma atual é bastante difícil e que a professora que trabalhava com esses alunos anteriormente adoceceu. São 29 alunos

na turma, dos quais quatro ainda avançam lentamente no processo de alfabetização, segundo ela.

Para enfrentar esses desafios, R. conta que recebe apoio de uma professora auxiliar, responsável por acompanhar os alunos que ela considera “especiais”, e que também ajuda na condução da turma no que diz respeito à disciplina. Vale destacar que a expressão “crianças especiais”, mencionada pela docente, não é a mais adequada e foi substituída na atualidade por terminologia mais inclusiva, como “pessoas com deficiência” ou “estudantes com deficiência”. Essa mudança segue as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e reforça a visão de que a deficiência é uma das características do indivíduo, não um definidor de sua identidade. A adoção dessa linguagem busca promover respeito, evitar estereótipos e garantir a equidade, colocando a pessoa em primeiro lugar.

Em seu relato, a docente também destaca o apoio da coordenação pedagógica e afirma: “A nossa escola tem uma equipe muito boa, o que às vezes em outra escola não tem.” Apesar disso, ela ressalta a importância de não deixar que a profissão abale emocionalmente o professor, pois o adoecimento docente é cada vez mais comum. “Minha turma é bem difícil”, reforça.

Mesmo diante das dificuldades, R. relata suas estratégias para manter o equilíbrio emocional e conquistar a turma: “Chego na sala, coloco uma música, canto com eles e elogio. Eles são muito apegados comigo.” Para desenvolver um bom trabalho, ela busca “conquistar as crianças e os pais também”, aproximando as famílias do processo educativo. Ela explica que conversa frequentemente com os responsáveis e evita falar apenas dos comportamentos inadequados, procurando também destacar avanços e atitudes positivas. “Eu trago esses pais mais perto de mim, porque é uma forma de superar esses desafios.” Para ela, a presença e o envolvimento da família são fundamentais. No entanto, afirma que só procura os pais quando realmente necessário: “Se perturbar os pais todo dia, eles acabam tomando antipatia.”

Outro ponto que R. destaca como um grande desafio é a falta de acompanhamento psicológico para os professores, pois, segundo ela, “deveria ter uma psicóloga para os professores.” Ela explica que a escola conta apenas com atendimento psicológico para os alunos e que muitos professores enfrentam problemas pessoais e sobrecarga emocional, por isso acredita que o apoio emocional aos docentes deveria ser prioridade.

Sobre sua formação, R. afirma considerar tanto a graduação quanto às formações que já fez foram fundamentais para sua prática como professora alfabetizadora. Ela destaca que algumas formações contribuem com dinâmicas e atividades que podem ser levadas para a sala de aula. No entanto, reconhece que nem todas as formações são proveitosas: “Tem formação

cansativa também.” Segundo ela, a qualidade varia muito conforme o formador: “De dez formadores, você tira dois que te motivam.”

Apesar disso, R. elogia a nova formadora do município: “Ela é maravilhosa, motiva. Quando chegamos, a sala tem cantinho de leitura, livros, plantinhas... Ela organiza tudo muito bem. Faz slides, faz grupos, a gente apresenta. É uma formação muito bem trabalhada.” Ela destaca que, embora muitas formações das quais participou tenham sido sejam cansativas, neste ano houve uma mudança significativa devido à atuação dessa nova profissional.

Eu estou amando, porque ela faz com que a gente participe e não fica só falando, a gente dialoga porque precisa ter esse diálogo, considero que a formação está mais para pontos negativos mesmo. Me recordo um dia que estávamos na formação e fui tomar água, e tinha outros professores tendo a formação por tela, vídeo, a formação estava acontecendo pelo Google Meet, achei um absurdo, pensa numa formação de manhã e de tarde por vídeo? Muitos professores reclamam que está cansativo, que estão com vontade de ir embora, professores mexendo no celular. A formação tem que ser bem engajada mesmo, e tem que pensar muito em quem colocar para formar, porque é o dia todo e só vão em casa almoçar e voltam (Professora R., 2025).

A professora R. considera que “a maior parte da formação é muita teoria, e uma teoria que até poderia trazer conhecimento para o professor, mas ele acaba não se atentando para isso”.

Outro ponto destacado por ela é a falta de materiais. Muitas vezes, o professor deseja propor atividades diferenciadas em sala de aula, mas não dispõe dos recursos necessários, o que interfere diretamente no trabalho pedagógico. “O professor precisa ter essa base também, não é somente a formação. Muitas vezes, preciso imprimir alguma coisa e não tem folha. No ano passado aconteceu muito comigo: às vezes eu queria dar uma ficha, porque só o quadro cansa, e isso não era possível porque as folhas eram poucas.”

O depoimento da professora R. evidencia dois desafios centrais na prática docente: a predominância de teoria na formação inicial e a escassez de recursos materiais. Ela observa que grande parte da formação acadêmica não se traduz diretamente na prática pedagógica, pois os professores muitas vezes não conseguem aplicar o conhecimento teórico de forma efetiva. Além disso, a falta de materiais básicos, como papel para atividades, limita a possibilidade de propor estratégias diferenciadas, prejudicando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e efetivas. O relato evidencia a necessidade de formação prática aliada a condições adequadas de trabalho para potencializar a atuação do professor.

A docente também menciona a ausência de uma biblioteca na escola, algo que considera fundamental. No início do ano, ela conta que recebe alguns livros, mas relata que os alunos rapidamente se cansam das mesmas obras. Para R., uma biblioteca bem estruturada permitiria

diversificar as experiências de leitura e até tirar os alunos da rotina da sala de aula. Em suas palavras: “[...] eu sinto falta da biblioteca para levar as crianças. O integral já é cansativo... agora imagina passar manhã e tarde só copiando? As crianças ficam desmotivadas, cansadas. Se tivesse uma biblioteca seria maravilhoso. Imagina eles entrando e vendo aquele tanto de livros diferentes... seria um aprendizado a mais. Sinto muita falta disso.”

Por fim, ela complementa: “Acho também que a escola deveria buscar algo para ajudar os professores em relação à indisciplina dos alunos. Está faltando algo, só não sei dizer o quê. Falta alguma coisa que precisa ser trabalhada... algum projeto, alguma iniciativa tem que ter.”

O depoimento acima evidencia a preocupação da docente com a indisciplina dos alunos e a percepção de que a escola carece de estratégias ou projetos específicos para apoiar os professores nesse aspecto. Embora a professora não detalhe exatamente o que falta, ela aponta a necessidade de iniciativas da própria instituição que auxiliem na gestão da sala de aula e no desenvolvimento de práticas mais eficazes para lidar com comportamentos desafiadores.

4.3 Professora S.

4.3.1 Formação

A professora S. nasceu em Campos Belos, município do estado de Goiás. Ela explica: “aqui era tudo Goiás, pois o estado do Tocantins ainda não existia, era 1977”. Seus pais são do Piauí e, segundo ela, vieram “praticamente tentando a sorte” até chegarem a Campos Belos, onde nasceram S. e mais dois irmãos. Ela relata: “Nessa época eu nasci de parteira, em casa, porque nessa região era muito difícil ter médico, e também era caro. Em hospitais municipais e regionais era mais complicado, então, lá na Vila Baiana, tinha uma parteira que ajudou mamãe a me ter”.

S. conta que não tem lembranças do local onde nasceu, pois a família se mudou para Arraias quando ela tinha dois anos de idade. “As lembranças que tenho já são daqui. Quando meu pai veio para cá... a gente mora, morou e se criou no mesmo lugar até os dias atuais.” Ela acrescenta que houve apenas uma mudança temporária, já na vida adulta, quando reformaram a casa de sua mãe.

Segundo S., até hoje cada um da família mantém seu “pedacinho de chão” no local: “Moro eu, minha irmã, meu irmão e minha mãe, que ainda mora lá. Praticamente uma quadra todinha é só da família. Outros familiares eu não tenho nesta cidade, só meus irmãos sanguíneos e minha mãe. Meu pai já é falecido.”

Quanto à escolaridade de seus pais, S. diz:

Meu pai ele tinha um grau de alfabetização melhor que o da minha mãe, minha mãe era analfabeta... eu alfabetizei minha mãe quando eu tinha dez anos eu que ensinei ela, porque eu era pequena e comecei a ler praticamente sozinha dentro do quarto, porque os professores não conseguiam me alfabetizar... porque eu não entendia a linguagem do professor por mais que ele ensinasse B com A... C com A... aquilo não entrava na minha cabeça... então eu ia pra casa pegava histórias em quadrinhos e deitava debaixo da cama da minha mãe, a cama dela ficava perto de uma janela e é engraçado que a luz da janela ficava como uma penumbra e eu adorava aquilo, e eu ia pra lá pegava as histórias em quadrinhos e ficava tentando imaginar o que os personagens estavam falando, eu só tentava mas não conseguia eu só fazia leitura de imagens, então várias vezes eu tinha que ficar olhando aquilo, porque diante de alguma imagem que mostrava as vezes uma rusga uma coisa assim, eu ficava imaginando o porquê esse personagem está zangado? E eu ficava me esforçando e assim aprendi a ler (Professora S., 2025).

S. relata que, quando tinha dez anos, sua mãe decidiu ir para a escola e tentar estudar à noite para aprender a escrever o próprio nome. Era o sonho dela assinar os documentos sem precisar usar o dedo, pois sentia vergonha. “Nós éramos muito pequenos, nossa casa não tinha luz elétrica, era só lamparina. Minha mãe deixava a gente em casa... eu e minhas irmãs mais velhas... e, nessa época, eu via a luta dela para aprender. E, como eu já sabia um pouquinho, eu ensinava ela”, conta S.

Ela nos conta sua experiência, depois que aprendeu a ler:

fiquei apaixonada pela leitura. Só que eu leio por prazer; não sou dessas que lê só porque o outro está lendo um livro que acha interessante. Eu leio o que eu gosto, para mim é um hobby, mas só leio o que me interessa. Tem vezes que eu leio de trás para frente ou de frente para trás, de acordo com o livro. Ou eu começo do começo até o fim, ou vou assim: leio um pedaço na frente, um pedaço lá atrás e volto. Então vou lendo desencontrado, mas leio o texto todinho, se for livro. Magda Soares, por exemplo, eu tenho: pego e leio a parte que está me interessando naquele momento, e, se amanhã eu precisar de outra parte, vou lá e leio. Eu não vou ler de cabo a rabo; leio de acordo com o meu interesse, porque aí eu vou entender. Penso assim: a leitura tem que partir do prazer e do interesse; se não te interessar, você não vai ler e nem compreender. E, se você lê por obrigação, não vai entender nada. Por isso eu leio por prazer (Professora S., 2025).

O relato evidencia a relação afetiva e autônoma da docente com a leitura. Ela destaca que lê por prazer e interesse pessoal, não por obrigação ou influência externa, adotando estratégias flexíveis de leitura, como começar pelo trecho que desperta curiosidade ou ler de maneira não linear, para compreender melhor o texto. Embora, para ela, essa abordagem permita um aprendizado mais prazeroso e direcionado, a estratégia adotada pode gerar confusão

e não ser tão eficaz quanto pensa, exigindo mais atenção para manter a compreensão global do conteúdo. O depoimento ressalta a importância do prazer na leitura como motivador central, refletindo uma postura crítica e reflexiva em relação ao próprio processo de aprendizagem e à formação leitora.

A professora S. nos conta que sua mãe chegava em casa com as atividades da escola, e que ela a ajudava. Em suas palavras:

Eu colocava ela para ler. Diante do que eu sabia, eu ensinava ela, porque também era quem escrevia as cartas para os parentes distantes. Na verdade, eu era só a escrevã, porque ela que ditava. Sabe aquele ritual de carta? A saudação, a data, tudo certinho. Então minha mãe me colocava para fazer tudo aquilo que, para mim, parecia desnecessário, e eu achava desnecessário porque eu não tinha grau de instrução. Ela me mandava escrever cartas para os parentes e eu escrevia praticamente toda semana: eram pilhas e pilhas de cartas. Era assim: ela ditava e eu escrevia do mesmo jeito. Algumas vezes eu adaptava alguma coisa, mas, como eu tinha que ler para ela, ela percebia que eu tinha invadido a privacidade dela; então mandava eu apagar e fazer de novo, exatamente do jeitinho que ela ditou. Fiz isso até meus quatorze anos. Depois, já chegaram outras formas de comunicação e não precisava mais mandar cartas (Professora S., 2025).

O relato evidencia experiências de aprendizagem e prática de escrita em contexto familiar, em que a docente, ainda criança, atuava como escriba das cartas ditadas pela mãe. O depoimento mostra ainda a tensão entre as duas, já que as adaptações que a filha fazia nas cartas eram corrigidas pela mãe. A prática constante até os 14 anos, além de estreitar os laços entre mãe e filha, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de escrita e compreensão textual, refletindo uma formação significativa que se somava à escolarização formal.

Sobre o pai, S. afirma que ele estudou até a 4ª série:

[...] meu pai era incrível mesmo estudando até a 4º serie, mas parece que o ensino naquelas épocas era diferente, e o Piauí é um estado que tem muitas pessoas que não são alfabetizadas em nada mesmo, a região que meus pais moravam mesmo meus primos e irmãs que tenho lá a maioria tem poucas instruções depois que estavam adultos que foram estudar, e minha mãe não estudou porque na região dela não tinha condições, e meu pai pela vida que ele teve, uma vida muito sofrida, ele veio pro Piauí ainda criança, veio do Recife pro Piauí porque perdeu os pais, e ficou morando com a madrastra, então meu pai estudou até a 4ª serie mais o grau de instrução do meu pai era incrível a letra parecia aquelas letras de caneta tinteiro que escrevia com pena, era dessa jeito, até depois que eu cresci que eu olhava a assinatura dele era do mesmo jeito os traçados das letras antigas, mas meu pai fazia calculo matemático que ninguém que eu conheço faz igual ele, porque ele fazia porcentagem, cubava madeira, media terra, porque ele mexia com terra nas fazendas, então ele sabia fazer toadas essas coisas sem maiores problemas e tudo de cabeça, meu pai era marceneiro então ele media, calculava fazia

metragem, quanto que tinha que gastar e ele tinha a 4ª série, agora imagine o grau do ensino naquela época... (Professora S., 2025).

O relato acima destaca a valorização da aprendizagem prática e da competência adquirida fora do contexto escolar formal. Apesar de ter cursado apenas até a 4ª série, o pai de S. desenvolveu habilidades de escrita, cálculo e medidas, demonstrando que o grau de instrução formal não reflete necessariamente a capacidade cognitiva ou o conhecimento aplicado. O depoimento também contextualiza historicamente as limitações educacionais da época e da região, mostrando que a escassez de oportunidades formais não impediu o desenvolvimento de habilidades complexas, adquiridas por meio da experiência prática e da necessidade cotidiana. O relato ressalta a distinção entre alfabetização formal e saberes práticos, evidenciando a importância da valorização dos conhecimentos construídos fora da escola.

A docente relata que a mãe estudou até a 2ª série, mas “na marra”, porque o pai era “muito ciumento”. Nas palavras dela: “Mesmo ela indo estudar à noite, meu pai começava a encher o saco, porque era uma labuta para deixar nós pequenos em casa, e ela chegava dez, onze horas da noite. Aí meu pai ficava enciumado. Mesmo depois de adulta, ela estudou pouco e, com a vida de dona de casa, cuidando da casa e dos filhos, não conseguiu estudar direito.”

O relato de S. evidencia as barreiras sociais e familiares enfrentadas, especialmente para mulheres em contextos históricos e culturais específicos. A mãe da docente estudou enfrentando a resistência do pai e a sobrecarga das responsabilidades domésticas, o que limitou ainda mais suas oportunidades de aprendizagem. O depoimento mostra como questões de gênero, atravessadas por ciúmes e responsabilidades familiares, podem restringir o processo de escolarização, impactando diretamente o desenvolvimento educacional e a trajetória das mulheres.

A professora S. nos contou ainda que frequentou a pré-escola, mas sofria *bullying* no 1º ano porque “[...] eu era uma menina tão tímida... Eu não conversava porque tinha medo de abrir a boca. Passei muito tempo tendo medo de me relacionar com as outras crianças. Sofria *bullying* pela forma de vestir e pela vida simples que eu tinha, porque meus pais não tinham dinheiro. A gente comprava roupa duas vezes por ano; então a maioria das roupas que tínhamos eram roupas que o vizinho dava.”

Ela lembra bem da professora: “Ela é viva até hoje, se chama L., uma pessoa muito carismática e paciente, de quem tenho boas lembranças. Mas dos meninos... não tenho boas lembranças. Eu mamava o dedão e eles falavam que iam passar gilete, colocar bosta de galinha. Quando vejo uma criança passar por isso, lembro na hora de mim.”

O relato evidencia experiências iniciais de escolarização marcadas por vulnerabilidade social e pelo *bullying*, que impactaram a sociabilidade e a autoestima da professora S. Ela descreve como a timidez, a vida simples da família e a forma de vestir a tornaram alvo de

agressões verbais e ameaças pelos colegas, enquanto lembra com carinho da professora paciente e carismática, que representou um apoio positivo nesse período difícil.

Quando começou a estudar, S. tinha entre 5 e 6 anos. Ela nos conta que, como gostava muito de ler, aprendia muita coisa e com rapidez, e afirma: “Certas coisas eram muito complicadas para mim porque não me interessavam, porque eu já sabia. Então, para o professor chamar minha atenção, ele tinha que realmente colocar alguma coisa encantadora. Aí, no 5º ano, eu estagnei e não me interessava por nada.”

S. relata que, quando iniciou o 5º ano, gostava de frequentar a biblioteca escolar: “A coleção Vaga-Lume eu li todinha.” A leitura era tão prazerosa para ela que o livro que pegava, lia de um dia para o outro:

Eu literalmente comia o livro, e como eu gostava de ler embaixo da cama eu ia pra lá porque era um lugar sombrio, penumbra, ali pra mim era um lugar de mistério eu achava muito bom, lá na casa da minha mãe bem no fundo da casa tinha uma plantação de bananeira, então nessa época eu pegava os livros e corria ou pra dentro do quarto ou atrás da bananeira, e lá eu me desligava do mundo eu não tinha fome nem sede, até que um dia eu sumi lendo o livro atrás da bananeira e mãe ficou me procurando, ela dizia que gritava e eu não escutava, pra ver o tamanho grau da minha concentração, e quando ela me viu ela já veio com o cipó e a partir desse dia minha mãe passou a me vigiar porque ela falava que eu ia ficar louca, então eu aprendia muita coisa, história do mundo [...] então quando eu cheguei na 5ª eu já não queria estudar mais, eu pensava que tudo que eu queria saber eu tinha nos livros, então professor pra mim era somente pra me validar e assim reprovei duas vezes no 5º ano por puro desinteresse, eu sabia mas não queria participar da aula (Professora S., 2025)

Ela nos conta que devido ao seu desinteresse, faltava muito às aulas e deixava até de fazer provas, mas isso mudou quando um professor lhe aconselhou:

[...] o professor disse assim... ‘S. você está desperdiçando seu tempo, esse ano pelo amor de Deus você dedica pra eu poder passar você’... aí eu entendi que mesmo que eu já sabia eu tinha que fazer tudo aquilo pra me validar... aí caiu a ficha, mas eu já tinha perdido dois anos. Quando caiu a ficha eu já tinha perdido muito tempo, então os meus colegas estavam tudo à frente e eu pra trás, daí no 6º e 7º ano eu fui pro Silva Dourado e fiz tipo um acelera, não me lembro o nome mas é como se fosse um EJA para pessoas que estão com idade e série distorcida e em metade do ano você uma série e na outra metade faz outra série eu fiz isso pra acelerar, e finalizei o ensino fundamental, saí de lá e fui pro Joana Batista Cordeiro (Professora S., 2025).

S. nos contou ainda que engravidou muito cedo, logo no 1º ano, e que no ano seguinte engravidou novamente. Ela diz: “Teve um tempo em que eu estava com notas boas, mas surtei, fiquei deprimida e larguei a escola. Perdi o ano. A professora chegou a ir na minha casa pedindo

para eu voltar, mas eu estava com problemas sérios e não conseguia. No outro ano, voltei para a escola e terminei o ensino médio lá no JBC. Fiz o magistério; foi a última turma de magistério que teve em Arraias... isso foi em 2001.”

A professora S. relata que, em 2002, foi chamada para trabalhar na rede estadual e que precisou sair da cidade e para trabalhar a 80 quilômetros de distância. Segundo ela, foi um grande desafio, porque nunca havia morado na roça: “Eu ficava a semana toda longe da minha filha. Nessa época eu amamentava...”

S. também nos conta que, com o seu salário, precisava sustentar toda a família e que essa época foi muito difícil, porque vinha para a cidade na sexta-feira, depois do expediente, e no domingo de madrugada tinha que voltar: “chegando lá, eu andava 3 quilômetros só eu e Jesus, com material pedagógico, mantimentos e minhas coisas pessoais.”

Quando começou a trabalhar, ela já iniciou como professora regente e nos relata, em detalhes, as condições precárias da escola e da vida cotidiana, marcada por múltiplas responsabilidades e dificuldades de acesso à água:

Essa escola era maravilhosa [...] só tinha a palha do chão até as paredes era de taboca, na cozinha era fogão de barro e o quarto onde eu dormia não tinha proteção nenhuma era somente palha nos arredores e no teto também, as cadeiras das crianças sentar, bem antiga com um braço e toda de madeira, o quadro era aquele antigo verde que pendurava na parede... e ali eu fazia todo trabalho da escola, eu era merendeira, secretária, professora, diretora e fazia todos serviços gerais, eu levantava cinco horas da manhã pra fazer o lanche da escola, esperava os meninos, dava aula e quando era nove horas eu servia o lanche... quando dava onze horas eu falava para os alunos que a aula tinha acabado porque eu precisava da ajuda deles pra tirar água do poço, era uma cisterna antiga que tinha uma corda pra amarrar o balde e puxar com água, essa água eu utilizava pra fazer comida, lanche, lavar as vasilhas e tomar banho... agora roupa era outro sacrifício porque eu tinha que achar um lugar que tivesse água pra eu poder lavar, e como estava na seca não tinha água nos rios, eu ia pra dentro do rio que estava seco e abria um buraco na areia e brotava água, então eu tirava essa primeira água porque não podia, por causa da urina do gado, então deixava apurar outra água, eu pegava essa água botava numa vasilha e colocava nas costas e voltava [...] (Professora S., 2025).

Mas ela nos conta que tudo isso se tornava mais fácil quando recebia ajuda de alguém e que aguentou “essa peleja” por apenas um ano. E continua:

[...] quando eu fui trabalhar nessa escola o professor que tinha lá bebia muito então os alunos foram evadindo e quando fui contratada pelo estado a diretora tinha me avisado que eu tinha que campear aluno, eu tive que ir nas redondezas montada em um burro, era difícil mais eu me divertia e com isso consegui muito menino, inclusive tem um rapaz que trabalha em um mercado que lembrou de mim de quando dava aula pra ele nessa escola e eu achei tão lindo,

porque tem muito tempo mais ele ainda me conheceu e eu não conheci ele mais... fiquei muito feliz. Pra mim foi um desafio muito grande mas mesmo com tantos desafios surgiu bons frutos, inclusive uma delas que foi aluna minha nessa época hoje é psicóloga (Professora S., 2025).

Em 2003, S. conta que avisaram que a escola onde trabalhava seria fechada por falta de recursos, mas também foi informada de que haveria um concurso e que ela deveria fazê-lo para garantir seu emprego: “E eu prestei o concurso. A prova era tão fácil que até hoje me lembro dela, parecia prova de ensino fundamental. Fiz lá no Brigadeiro Felipe e passei em 6º lugar. A escola em que eu trabalhava foi transferida para o município.”

Foi nesse período que S. adoeceu após contrair malária dentro da fazenda onde morava: “Mas o povo não entendia o que era malária, e eu fiquei entre a vida e a morte.” Ela relata que, mesmo ainda debilitada pelos sintomas da doença, foi tomar posse, movida por um único pensamento: “Se eu morresse, já estaria concursada mesmo [...]”. Após a posse, foi lotada em uma escola no Santo Inácio, próxima à cidade. Como ainda estava fraca, essa mudança facilitou o cuidado com a saúde, e ela permaneceu trabalhando no local até 2006.

No final de 2005, ela havia sido aprovada no vestibular. Sua rotina, segundo ela, era exaustiva: “Eu saía às três da manhã, chegava na escola às seis, trabalhava até onze e meia, pegava o ônibus e chegava na cidade às três da tarde para ainda ter que almoçar. Eu nunca descansava. Ia para a faculdade e dormia em cima dos cadernos. Nos cinco primeiros meses foi uma luta, porque eu não estudava, só ia para ganhar presença.”

S. conta que, em meados de 2006, começou a trabalhar em uma escola na cidade: “uma escola bem pequenininha”. Seu cargo, na época, era de secretária: “Eu mexia com toda a documentação legal das turmas, trabalhava com o administrativo, notas, diários, documentação... tudo na secretaria. Então, essa parte burocrática e de papelada interna eu aprendi a fazer.” Ela acrescenta: “Nessa mesma escola fui para a coordenação” e quando a mãe da diretora adoeceu, “assumi a direção até ela terminar de cuidar da mãe.”

Em 2007, S. nos contou que se casou e que continuou trabalhando e estudando. Passaram-se dois anos e, em 2009, como o município “pagava uma mixaria” e tinha filho pequeno, ela e o marido decidiram ir embora da cidade. Ela trancou a faculdade (já havia cursado metade do curso) e mudou-se para Formosa, no estado de Goiás, em busca de melhores condições financeiras. Retornou para Arraias apenas em 2012. “Quando voltei, o plano de carreira já tinha sido aprovado e o salário estava bem melhor.” Ela conta que voltou para a sala de aula, mas, ao tentar retornar para a faculdade, havia perdido a matrícula: “Então prestei

vestibular novamente, passei, retornei para a faculdade.” Conseguiu então recuperar parte das disciplinas e retomou os estudos em 2012.

Ela nos relata outro período muito difícil em sua vida: “Meu pai estava com câncer, e foi outra labuta. Foi 2012, 2013, 2014 naquela confusão, vivendo um mês após o outro, conforme Deus permitia. Teve período em que fiz apenas uma disciplina, para não perder o semestre; outros períodos em que tive que fazer somente uma prova porque o professor teve piedade para não me deixar perder. E eu agradeço muito esses professores humanos, porque muitos não são.”

S. conta ainda que os desafios foram tantos que ela não guarda boas recordações da época da faculdade: “Foi um dos períodos mais sofridos da minha vida. Eu sofri *bullying* também na universidade, e muito, de um professor só. Mas eu não quis denunciar. Redigi uma carta e só pedi que ele lesse, era só isso que eu queria.”

A professora S. relata outra dificuldade: “Nada do que os professores apresentavam era novidade para mim. Então eu não tinha interesse nenhum naquelas aulas... Fiz o curso porque precisava do diploma.” Abalada pela doença e pela perda do pai, ela lembra: “Nesse meio tempo, meu pai faleceu. Fiquei sem chão. E só em 2020 eu coleí grau na universidade.”

Quanto à escolha do curso, ela afirma: “A escolha do curso é porque acho que está no sangue mesmo, que eu não queira. Quando você alfabetiza uma mãe, você entende que é importante em algum momento... O curso de Pedagogia não me dá a satisfação que eu quero, mas ele dá a satisfação que os outros precisam. E assim também consegui alfabetizar minha filha; ela estudou comigo.”

4.3.2 Exercício da docência

S. relata que é professora há 23 anos, concursada e que trabalha na escola atual há 4 anos. Ressalta que é professora alfabetizadora “a vida toda” e que, para ela, ser professora alfabetizadora “é preocupante e criterioso, porque hoje existem métodos e métodos, mas também existem pessoas e pessoas; cada um aprende de um jeito”. S. destaca que “na alfabetização você usa vários métodos, depende do aluno. [...] Não existe um método único e exclusivo, basta você entender que o outro tem seu jeito de aprender.” S. nos conta também que o seu maior desafio foi:

[...] entender o processo de cada um, como cada um é único e cada um aprende de uma forma. Ao longo da minha carreira eu vi alguns pecados cometidos,

mas serviu como aprendizado, porque eu costumo olhar a criança em processo de alfabetização assim: o método de avaliação é taxativo, mas eu costumo avaliar de uma forma diferente. Eu avalio aquilo que ele aprendeu e não aquilo que ele não aprendeu, porque se ele não aprendeu é porque ele não está pronto ainda, e tudo é um processo. Por isso que eu falo que entender o processo é a maior dificuldade. Outro grande desafio nesse processo de alfabetização são as redes sociais, porque as crianças acham que a internet ensina melhor que nós, professores (Professora S., 2025).

Ela relata que, para superar esses desafios, estudava. Em suas palavras: “A faculdade dá uma teoria bonita, e lá na faculdade a gente acha corriqueiro, clichê, mas quando você pisa no chão da escola às vezes é obrigado a ir lá naquele conhecimento e buscar uma resposta específica para sanar aquela dificuldade, e foi isso que eu fiz”. Na sequência, ela desabafa: “Hoje em dia os cursos de formação estão muito superficiais; eles querem mostrar oficinas. A faculdade dá o ensino teórico, o chão da escola dá a prática, só que essa teoria tem que ser dada lá na universidade também como se fosse o chão da escola.” Mesmo diante desses desafios, S. afirma:

Eu me divirto muito. Eu procuro me divertir com um sorriso de uma criança. Hoje mesmo fiquei muito feliz porque um aluno meu, que é especial, está em processo de tratamento, a família está levando pra fazer consulta. Eu peguei um texto pequeno e pedi pra ele ler, e ele leu! Fiquei muito feliz, com sentimento de gratidão e dever cumprido, e ele muito feliz também porque está aprendendo. É divertido. Às vezes tem alguns casos mais sérios, e a melhor forma é você não levar a sério as questões sociais da instituição; você tem que levar a sério o seu fazer pedagógico. Agora, os acontecimentos, as pequenas coisas, não precisam ser levados tão a sério, senão a pessoa surta. Então faça as coisas de forma leve, espontânea. Não tem preço nem palavra que defina essa situação: um aluno lendo e compreendendo. Eu tenho 31 alunos, e tem 7 deles que são especiais; desses 7, só tem um que ainda está engatinhando, mas eu entendi o processo dele. O processo dele é bem específico, e eu respeito o processo dele. E nem por isso ele vai ficar retido. (Professora S., 2025).

S. nos diz que acha que “todo professor tinha que ser psicólogo também, porque entender o outro é muito complicado”. Ela afirma: “Acho que todo professor tinha que passar por esse processo da psicologia, entender pelo menos um pouquinho da psicologia humana, pensamento, raciocínio, socialização, porque a escola não é somente a sala de aula, é uma cidade todinha, um país inteiro. Então, gerenciamento emocional é essencial. Estamos vendo muitos professores surtando, porque o aluno de 2002 não é o mesmo de 2025.”

A trajetória da professora S. é marcada por desafios sociais e familiares que influenciaram sua formação pessoal e pedagógica. Cresceu em um contexto de vulnerabilidade, com pais com pouca escolaridade, recursos escassos e uma infância marcada por experiências

de *bullying*. Na escola, apesar das condições precárias e da necessidade de assumir múltiplas responsabilidades, encontrou apoio em professores acolhedores, consolidando valores de cuidado e estímulo à aprendizagem. O amor pela leitura e a prática de estratégias flexíveis de estudo evidenciam seu prazer em aprender. Suas experiências de resiliência, adaptação e desenvolvimento de competências práticas impactaram sua identidade docente, tornando-a mais sensível às desigualdades, atenta à motivação dos alunos e comprometida com uma prática pedagógica inclusiva, reflexiva e humanizada.

4.4 Aprendendo com quem ensina

Ao final da entrevista, solicitamos às professoras que compartilhassem alguns conselhos, afinal, em breve, esta pesquisadora se tornará uma futura professora alfabetizadora. Cada uma delas respondeu da seguinte maneira:

Professora G: Não desista de primeiro momento porque o que agente aprender na faculdade são textos, teorias, e muitas vezes não tem nada ligada com a sua prática, e quando você inicia, você chega muito empolgado, em querer dar conta de tudo, quer transformar e achar que muita coisa está no seu alcance, e muita coisa está fora do seu alcance, mais não desista daquilo que você quer, e veja seu aluno como único, e tentar compreender cada criança e tentar entender que cada criança é única e que muitas das vezes tem criança que está lá só precisando de um ombro, um colo, uma palavra amiga, ou as vezes está precisando de afeto que o pai e a mãe não dão em casa, e quando você começa a entender tudo isso muitas coisas começam a mudar, eu falo isso pela realidade que vivencie esse ano, eu nunca tinha pego uma turma com um número de crianças tão grande com abandono afetivo, e a maioria das crianças são abandono afetivo das mães, no início eu queria ser muito rígida em só colocar disciplina, mas fui procurando entender, buscando a história de cada um, teve muitas que eu tive que diminuir a rigidez e ser mais carinhosa e percebi que mudou muita coisa, tem muitas coisas que o sistema nos obriga a fazer e tem coisa que a gente também tem que sair fora do sistema, e vai ter dias que você não vai dar aula, vai ter dias que você vai ser o colo e o amparo daquelas crianças.

Professora R.: Que siga em frente e termine, corra atrás dos sonhos mesmo que às vezes a gente pensa que não é isso, mais a hora que você toma o gosto por aquilo, você acaba gostando, foi o que aconteceu comigo eu acabei gostando, essa questão de ser professor é muito fechada para quem está lá fora porque você só escuta reclamações, mas é muito bom, tem muitas crianças que precisam da gente, que não tem carinho de mãe[...]

Professora S.: Vai com paciência que dá certo. O meu lado humano diria pra você correr, porque a cabeça deles [dos professores] está mais mexida e o adoecimento mental está muito grande... até os alunos estão adoecendo mentalmente, mas essas crianças precisam da gente, por isso te falo estude psicologia para gerenciar suas emoções e vai com carinho... não se apegue e

entenda os processos que vai dar tudo certo... mesmo que você não queira eu te vejo como uma professora.

Os conselhos das três professoras revelam um forte incentivo para que eu não desista da profissão. Elas orientam que eu seja paciente e siga em frente, pois, apesar dos desafios, as crianças precisam de mim. Destacam a importância de enxergar cada aluno em sua singularidade e compreender seu processo individual. Recomendam, ainda, que eu busque conhecimentos na área da psicologia para aprender a gerenciar minhas próprias emoções, realizando meu trabalho com carinho, mas mantendo limites.

De modo geral, os conselhos convergem para a compreensão de que a alfabetização exige muito mais do que o domínio de métodos e conteúdos: trata-se de um trabalho profundamente humano, que requer sensibilidade, paciência e cuidado. As docentes ressaltam a importância de reconhecer cada criança em sua singularidade, considerando seus tempos, suas histórias e suas necessidades afetivas, muitas vezes marcadas por situações de abandono e vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de perseverança na escolha profissional, valorizando o compromisso ético e social do professor em um contexto em que o discurso sobre a docência é frequentemente desmotivador. Destacam, também, a urgência do cuidado com a saúde emocional do educador, indicando a gestão das emoções como parte essencial da formação docente, especialmente diante do crescente adoecimento de professores e alunos.

Assim, os conselhos evidenciam que alfabetizar implica articular teoria, afeto e equilíbrio emocional, reconhecendo o papel transformador do/a professor/a na vida das crianças, como já apontava Paulo Freire.

4.5 Histórias e memórias: o que nos contam as três professoras

As histórias narradas pelas três professoras revelam trajetórias singulares, contadas de maneiras distintas, mas todas marcadas por memórias fortes e pela determinação de mulheres fortes que não desistiram diante dos desafios. Cada uma possui um tempo de formação, experiência e atuação diferente. Um aspecto que chama atenção é que as três vêm de famílias de classe popular, com pais que viviam na zona rural e enfrentaram condições de vida difíceis, mas sempre demonstrando preocupação com a educação das filhas.

Duas delas relatam ter sofrido preconceito e *bullying* devido à situação financeira e à cor da pele – experiências profundamente marcantes, que permanecem vivas em suas memórias.

Para uma delas, essas vivências, apesar da dor, tornaram-se fonte de aprendizado e fortalecimento. Cada professora relata que durante a escolha do curso fizeram somente por falta de opção, mas que no decorrer de sua formação acabaram pegando gosto pelo o curso, todas as três revelam ter prazer em dar aula, umas delas, inclusive, diz que “está no sangue” ser professora.

Para todas as três, é gratificante acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de alfabetização. É nesse momento que percebem que realizaram um bom trabalho e sentem a sensação de dever cumprido. A partir de seus relatos, foi possível perceber o empenho e a preocupação de cada uma com o progresso da aprendizagem dos estudantes - aspecto que, para mim, enquanto futura pedagoga, é muito significativo. Cada relato me fez refletir sobre como o processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo, pois não se limita ao ato mecânico de aprender a ler e escrever. É necessário ensinar a usar a língua escrita em contextos reais, atribuindo sentido à leitura e à escrita, como destaca a autora Magda Soares.

Durante as entrevistas, também foi possível perceber, no olhar das participantes, a importância de revisitar suas memórias, mesmo quando algumas delas estavam marcadas por dores, sofrimentos e dificuldades. Voltar à infância de cada uma foi um exercício importante para elas. Ao recordar um fato vivido, a lembrança não se apresenta como uma cópia exata do momento, mas como uma reconstrução baseada nas experiências atuais, conforme aponta a autora Rosa Maria Torres. Esse processo contribui para o autoconhecimento, a autoformação e a produção de saberes, pois, ao lembrar, a pessoa reorganiza e ressignifica sua própria história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo central deste estudo – analisar os percursos de formação e atuação de três professoras alfabetizadoras de uma escola pública municipal de Arraias-TO, a partir de suas narrativas e experiências, buscando compreender os sentidos que atribuem à docência e ao processo de alfabetização – também foram contemplados, de forma articulada, os objetivos específicos de identificar as experiências formativas iniciais e continuadas vivenciadas ao longo de suas trajetórias, investigar os saberes docentes construídos no exercício da profissão e compreender os desafios e estratégias pedagógicas mobilizadas em sua prática cotidiana.

A partir das análises desenvolvidas ao longo deste estudo, é possível compreender que os percursos formativos e profissionais das três alfabetizadoras revelam a complexidade, a singularidade e a historicidade que constituem o fazer docente. A articulação entre saberes profissionais, formação e narrativas de vida demonstrou que a docência não se constrói apenas por meio de teorias, mas também a partir de experiências pessoais, sociais, culturais e afetivas que marcam profundamente as trajetórias das professoras.

Os resultados mostram que as experiências de formação – tanto inicial quanto continuada – desempenharam papel fundamental no desenvolvimento profissional das participantes, contribuindo para práticas pedagógicas mais conscientes e reflexivas, especialmente no campo da alfabetização. Evidenciou-se, ainda, que o conhecimento docente não é estático: ele se constrói, se ressignifica e se amplia à medida que o professor vive, exerce sua profissão e reflete sobre sua própria atuação.

Ao analisar os desafios enfrentados pelas professoras, observou-se que elas lidam com limitações estruturais, metodológicas e contextuais, o que exige mobilização constante de estratégias pedagógicas diversas, criativas e sensíveis à realidade dos alunos. Assim, reafirma-se que alfabetizar não é um ato meramente técnico, mas um processo que demanda compromisso, intencionalidade, conhecimento e atenção ao sujeito que aprende.

Portanto, conclui-se que a prática de ensinar, especialmente no âmbito da alfabetização, envolve múltiplos saberes e experiências que se entrelaçam à formação inicial, aos cursos de aperfeiçoamento e às histórias de vida das professoras. Reconhecer e valorizar essas trajetórias contribui não apenas para compreender de forma mais profunda a profissão docente, mas também para fortalecer políticas e práticas de formação que considerem o professor como sujeito ativo, reflexivo e produtor de conhecimento.

Ao longo da realização deste trabalho, foi possível compreender de maneira mais ampla o universo da alfabetização e do letramento, sobretudo o papel do professor na construção desse processo. Analisar as narrativas e trajetórias das professoras alfabetizadoras permitiu-me perceber que a docência vai muito além de métodos e teorias: ela é feita de histórias, sentimentos, desafios e aprendizagens que se constroem diariamente.

Percebi que os saberes docentes não se formam apenas em cursos ou formações, mas também nas vivências, nas dificuldades encontradas e nas relações estabelecidas com os alunos. A partir deste trabalho, passei a valorizar ainda mais a importância das experiências pessoais e profissionais na constituição da identidade docente, compreendendo que cada professor carrega consigo um percurso único, que influencia diretamente sua prática pedagógica.

Pude observar a complexidade do trabalho de alfabetização, que exige sensibilidade, criatividade, paciência e constante reinvenção. Entendi que alfabetizar não é um ato técnico, mas um processo que precisa ser respeitado e que requer um olhar atento ao aluno e compromisso com sua aprendizagem.

Portanto, este trabalho contribuiu significativamente para a minha formação, ampliando minha visão sobre a profissão docente e fortalecendo minha compreensão acerca da importância de políticas e práticas de formação que respeitem as histórias e os saberes dos professores.

Finalizo este texto com a certeza de que a docência se constrói todos os dias e de que o professor, além de ensinar, também aprende, transforma e é transformado.

REFERÊNCIAS

- DE MELO, Marcia Oliveira Izel *et al.* Formação continuada e os saberes de professores alfabetizadores: um estado do conhecimento na Capes/Brasil. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 5, p. e15211-e15211, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/15211>. Acesso em: 29 out. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 29 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.
- HERNANDEZ, Rosa Maria Torres. Memória do docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/mem-ria-docente/>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e pesquisa**, v. 25, n. 02, p. 11-23, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2025.
- KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/desenvolvimento-profissional-docente/>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PINI, Mónica Eva. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/profissao-docente/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANEXO A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando a pesquisa intitulada “Professoras Alfabetizadoras: Percurso de formação e de atuação”, cujo objetivo central do estudo é descrever e analisar o perfil das professoras alfabetizadoras que trabalham em uma escola pública de Arraias-TO, do 1º ao 3º do ensino fundamental, a fim de compreender os limites e possibilidades desse trabalho. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada participante. A coleta de dados se dará por meio de observação da aula, entrevista com os participantes e consultas às anotações, realizadas pelo(a) pesquisador(a).

Todos os envolvidos serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.196/96 do CNS. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados à instituição envolvida, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a instituição, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Responsáveis:

Giane Maria da Silva (Orientadora)
giane.silva@uft.edu.br

Regina Conceição Dias (Pesquisadora)
regina.conceição@mail.uft.edu.br

Arraias-TO, X, de xxxxxx de 2025.

Concordamos em participar do presente estudo.

Instituição: _____

Nome do responsável legal: _____

Assinatura: _____

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, Resolução
nº 196/96 – CS**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Trajetórias e Saberes de Professoras Alfabetizadoras em Arraias-TO”, que tem como objetivo geral analisar os percursos de formação e atuação de três professoras alfabetizadoras que trabalham em uma escola pública municipal de Arraias-TO. A investigação será desenvolvida a partir das narrativas e experiências das participantes, buscando compreender os sentidos atribuídos à docência e ao processo de alfabetização de crianças.

A pesquisa tem término previsto para dezembro de 2025. Informamos que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade estará assegurada com a substituição de seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador e após cinco anos será destruído.

Sua participação é voluntária. Portanto, a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Sua participação consistirá em autorizar a aplicação de um questionário com perguntas relacionadas ao tema citado acima. Informamos ainda que o(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, sua participação no projeto não apresenta riscos à sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento científico sobre a área de educação. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste Termo, onde consta o e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Destacamos, ainda, os dados da coordenação do curso de Pedagogia, na UFT campus de Arraias, para que o(a) senhor(a) possa também acioná-la agora ou a qualquer momento, caso queira fazer alguma notificação sobre o que considera como irregularidade de natureza ética nesta pesquisa.

Desde já agradecemos sua disponibilidade e atenção!

Responsáveis:

Giane Maria da Silva (Orientadora)
giane.silva@uft.edu.br

Regina Conceição Dias (Pesquisadora)
regina.conceição@mail.uft.edu.br

Arraias-TO, x de xxxx de 2025.

Sujeito da Pesquisa

Nome completo: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

Identificação:

Nome

Data de nascimento

Etnia (preta, parda, branca, amarela ou indígena)

Formação:

1. Me conte onde você nasceu e como era esse lugar;
2. Me fale sobre seus pais. Quem são eles? Qual a escolaridade deles?
3. Que lembranças você tem da primeira escola? Me conte onde era e como era.
4. Que idade você tinha quando entrou para escola?
5. Fez educação infantil? E o ensino fundamental e médio, em qual (is) escola cursou? Em que ano terminou o ensino médio?
6. Quando entrou para a faculdade? Que curso fez? Onde? Quando concluiu? Por que escolheu este Curso?
7. Possui alguma formação complementar? se sim, qual (is) Em que ano concluiu?

Exercício da docência:

8. Há quanto tempo você é professora?
9. Já exerceu outras funções na escola, além de atuar como professora? Qual? (is) Por quanto tempo?
10. Há quanto tempo trabalha nesta escola? É concursada ou contratada?
11. Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?
12. Como é ser uma professora alfabetizadora?
13. Quais os principais desafios que você enfrenta (ou já enfrentou) para alfabetizar as crianças? Como superou esses desafios?
14. Quais são as maiores alegrias na sua atuação como alfabetizadora?
15. Na sua opinião que tipo de apoio ou (formação) você considera fundamentais para o exercício da sua função como professora alfabetizadora?
16. Você gostaria de acrescentar algo sobre o exercício da docência no ciclo da alfabetização que eu não tenha te perguntado?
17. Que conselhos você daria para uma futura professora alfabetizadora, como eu?