



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ORGANIZAÇÃO

Ana Karla Crisóstomo Albuquerque - Ana Laise Araújo Praciano
Beatriz Florentino Serafim - Cristiane Arruda de Oliveira
Matheus Martins Carlos - Patrícia Pereira Luz
Samyria Bruna Nogueira da Cunha - Viviane Albuquerque Sousa



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1ª EDIÇÃO



ORGANIZADORES

Ana Karla Crisóstomo Albuquerque
Ana Laise Araújo Praciano
Beatriz Florentino Serafim
Cristiane Arruda De Oliveira
Matheus Martins Carlos
Patrícia Pereira Luz
Samyria Bruna Nogueira Da Cunha
Viviane Albuquerque Sousa

DOI: 10.47538/AC-2026.48

ISBN: 978-6-55321-127-8



Ano 2026

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1ª EDIÇÃO

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

A372

Alfabetização e letramento [recurso eletrônico] : fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e políticas educacionais / organização Ana Karla Crisóstomo Albuquerque ... [et al.]. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-127-8 (recurso eletrônico)

1. Alfabetização. 2. Letramentos. 3. Prática de ensino. 4. Planejamento educacional. 5. Livros eletrônicos. I. Albuquerque, Ana Karla Crisóstomo.

26-105283.0

CDD: 372.416

CDU: 37.091.33:028.1



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

INFORMAÇÕES SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS) DA OBRA



ANA KARLA CRISÓSTOMO ALBUQUERQUE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Escolar (FVJ) e em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (Centro Universitário Maciço de Baturité).



ANA LAISE ARAÚJO PRACIANO

Graduada em Pedagogia e em Psicopedagoga Clínica e Institucional, ambas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

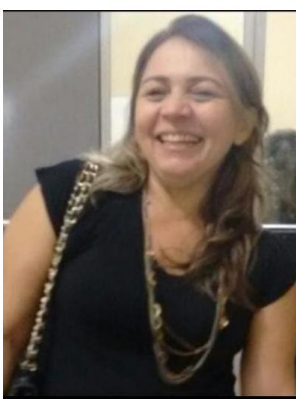
ana.lapraciano@gmail.com



BEATRIZ FLORENTINO SERAFIM

Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

beaserafim1@gmail.com.



CRISTIANE ARRUDA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes.



Ano 2026



MATHEUS MARTINS CARLOS

*Graduado em História (FAFIDAM - UECE). Mestre em História (PPGHCE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
18martinscarlos@gmail.com.*



PATRÍCIA PEREIRA LUZ

*Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Padre Dourado.
patricialuz99@gmail.com.*



SAMYRIA BRUNA NOGUEIRA DA CUNHA

*Mestranda em História, Culturas e Especialidades, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
samyria_nogueira@hotmail.com.*



VIVIANE ALBUQUERQUE SOUSA

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela União Brasileira de Faculdades (UniBF).
vivianealb123@gmail.com.*



Ano 2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
- CAPÍTULO I -	11
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS AO LONGO DA HISTÓRIA	
Cristiane Arruda de Oliveira	
Arlete Coelho Graça	
Leide Dayanna Matias Queiroz	
Matheus Martins Carlos	
Beatriz Florentino Serafim	
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques	
DOI: 10.47538/AC-2026.48-01	
CAPÍTULO II	28
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, PRINCÍPIO ALFABÉTICO E EVIDÊNCIAS SOBRE APRENDIZAGEM INICIAL	
Arlete Coelho Graça	
Leide Dayanna Matias Queiroz	
Matheus Martins Carlos	
Cristiane Arruda de Oliveira	
Beatriz Florentino Serafim	
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques	
DOI: 10.47538/AC-2026.48-02	
CAPÍTULO III	44
PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E PRÁTICAS DIDÁTICAS: ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	
Cristiane Arruda de Oliveira	
Arlete Coelho Graça	
Leide Dayanna Matias Queiroz	
Matheus Martins Carlos	
Beatriz Florentino Serafim	
Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques	
DOI: 10.47538/AC-2026.48-03	

CAPÍTULO IV..... 59

**ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE: REFLEXÕES
SOBRE POBREZA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Cristiane Arruda de Oliveira

Arlete Coelho Graça

Leide Dayanna Matias Queiroz

Matheus Martins Carlos

Beatriz Florentino Serafim

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques

DOI: 10.47538/AC-2026.48-04

CAPÍTULO V 75

**AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E EM
LARGA ESCALA**

Arlete Coelho Graça

Leide Dayanna Matias Queiroz

Beatriz Florentino Serafim

Cristiane Rocha Mesquita

Patrícia Pereira Luz

DOI: 10.47538/AC-2026.48-05

CAPÍTULO VI..... 90

**PRÁTICAS DE SALA DE AULA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E
ORALIDADE COMO EIXO DO LETRAMENTO**

Arlete Coelho Graça

Leide Dayanna Matias Queiroz

Beatriz Florentino Serafim

Cristiane Rocha Mesquita

Patrícia Pereira Luz

Alessandra Magalhães de Freitas Brasil

Ana Laise Araújo Praciano

Ana Karla Crisóstomo Albuquerque

Viviane Albuquerque Sousa

DOI: 10.47538/AC-2026.48-06

CAPÍTULO VII	106
LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E CULTURA DIGITAL: ALFABETIZAÇÃO, MÍDIA E CIDADANIA	
Arlete Coelho Graça	
Leide Dayanna Matias Queiroz	
Beatriz Florentino Serafim	
Cristiane Rocha Mesquita	
Alessandra Magalhães de Freitas Brasil	
Patrícia Pereira Luz	
Ana Laise Araújo Praciano	
Ana Karla Crisóstomo Albuquerque	
DOI: 10.47538/AC-2026.48-07	
CAPÍTULO VIII.....	121
FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO: CURRÍCULO, MATERIAIS E TRABALHO COLETIVO	
Arlete Coelho Graça	
Leide Dayanna Matias Queiroz	
Alessandra Magalhães de Freitas Brasil	
Beatriz Florentino Serafim	
Ana Laise Araújo Praciano	
Cristiane Rocha Mesquita	
Patrícia Pereira Luz	
Ana Karla Crisóstomo Albuquerque	
DOI: 10.47538/AC-2026.48-08	
REFLEXÕES.....	138

APRESENTAÇÃO

A alfabetização e o letramento são dimensões indissociáveis do direito à educação, assegurado por marcos legais nacionais e por compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. A leitura e a escrita, compreendidas como práticas sociais e escolares, integram o núcleo da escolarização básica e demandam políticas públicas capazes de garantir condições institucionais, pedagógicas e formativas para sua efetivação. A obra parte desse enquadramento normativo para situar a alfabetização como responsabilidade pública.

Historicamente, as concepções de alfabetização e letramento foram sendo formuladas em contextos de disputas teóricas e políticas, influenciando currículos, métodos e formas de organização do trabalho pedagógico. Essas disputas não se restringem ao campo didático, mas expressam projetos de sociedade e de escolarização que incidem diretamente sobre os sujeitos atendidos pela escola pública. Nesse sentido, o debate conceitual assume caráter político e pedagógico.

No Brasil, os indicadores educacionais evidenciam a permanência de desigualdades nos processos de alfabetização, sobretudo entre estudantes pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados. Tais dados revelam limites na implementação das políticas educacionais e na garantia de padrões mínimos de qualidade, conforme previsto na legislação educacional vigente. A análise dessas informações exige leitura crítica e contextualizada.

A produção acadêmica sobre consciência fonológica, princípio alfabético e psicogênese da língua escrita constitui referência para a compreensão dos processos de aprendizagem inicial. Entretanto, a apropriação desses referenciais no cotidiano escolar nem sempre ocorre de forma articulada às condições concretas de trabalho docente e às diretrizes curriculares oficiais. A obra examina essas tensões à luz de pesquisas consolidadas.

A alfabetização em contextos de pobreza demanda abordagem que considere a relação entre políticas sociais, financiamento da educação e organização dos sistemas de ensino. A responsabilização exclusiva da escola e do professor oculta fatores estruturais que condicionam os percursos escolares. Assim, a análise proposta insere a alfabetização no campo das políticas públicas e das desigualdades sociais.

A avaliação da alfabetização, especialmente em larga escala, ocupa posição central na regulação dos sistemas educacionais. Seus usos extrapolam o diagnóstico pedagógico e

incidem sobre a gestão, o currículo e o trabalho docente. A problematização desses processos permite compreender os efeitos normativos da avaliação sobre as práticas escolares e sobre a formulação de políticas.

As práticas de leitura, escrita e oralidade são tratadas como eixos estruturantes do letramento escolar, articuladas às orientações curriculares e às exigências institucionais impostas às escolas. A obra analisa tais práticas considerando as prescrições normativas e as condições reais de sua implementação, evidenciando tensões entre propostas oficiais e a dinâmica do cotidiano escolar.

A formação docente e a gestão pedagógica da alfabetização são abordadas como elementos centrais para a efetivação do direito à aprendizagem. A ausência de políticas consistentes de formação inicial e continuada compromete a materialização das diretrizes legais. A obra defende a alfabetização como política de Estado, sustentada por planejamento, acompanhamento pedagógico e valorização do trabalho docente.

CAPÍTULO I

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS AO LONGO DA HISTÓRIA

Cristiane Arruda de Oliveira¹

Arlete Coelho Graça²

Leide Dayanna Matias Queiroz³

Matheus Martins Carlos⁴

Beatriz Florentino Serafim⁵

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques⁶

DOI: 10.47538/AC-2026.48-01

RESUMO: Este capítulo investiga os fundamentos conceituais de alfabetização e letramento, situando suas distinções históricas e implicações pedagógicas no contexto da educação formal. Parte-se da análise clássica de Magda Soares, que destaca a alfabetização como domínio do código escrito, e situa o letramento na participação plena em práticas sociais de leitura e escrita. As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ampliam a compreensão ao considerar trajetórias cognitivas das crianças diante do sistema alfabético, evidenciando que o processo de apropriação do código não é mecânico, mas interativo e significativo. Paulo Freire oferece um contraponto crítico que articula alfabetização e letramento à compreensão do mundo e à transformação social, realçando a dimensão política da linguagem. As contribuições contemporâneas de Roxane Rojo e Mary Kato aprofundam esse diálogo ao enfatizar a relação entre letramento, currículo e identidade cultural, problematizando práticas escolares fragmentadas. O capítulo também dialoga com dados oficiais do INEP, que evidenciam desigualdades persistentes nos níveis de proficiências em leitura e escrita, e com o Relatório Global de Monitoramento da Educação (UNESCO), que aponta lacunas estruturais em alfabetização no cenário internacional. Ao final, propõe-se uma leitura crítica dos usos didáticos e políticos desses referenciais teóricos, defendendo uma compreensão dialógica entre teoria e prática para orientar políticas públicas e ações educativas que superem posturas reducionistas e garantam o direito à alfabetização e ao letramento com equidade.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento; políticas educativas; abordagem crítica.

1Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Universidade Cândido Mendes. any_arruda@hotmail.com.

2 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

3 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

4 Mestrando em História (PPGHCE). Universidade Estadual do Ceará (UECE). 18martinscarlos@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

6 Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

A distinção entre alfabetização e letramento transformou a compreensão do ensino de leitura e escrita ao longo das últimas décadas. Embora esses termos circulem de forma recorrente no campo educacional, nem sempre são concebidos como conceitos distintos e complementares. Historicamente, predominou uma abordagem centrada na alfabetização como domínio do sistema alfabético, enquanto o letramento passou a ganhar espaço quando a escrita passou a ser reconhecida como prática social, situada e mediada culturalmente. Tal diferenciação se tornou fundamental para discutir não apenas métodos de ensino, mas também os modos pelos quais crianças e jovens se inserem em uma sociedade grafocêntrica.

No cenário brasileiro, esse debate ganhou força a partir dos anos 1980 e 1990, quando surgiram pesquisas que problematizaram modelos estritamente tecnicistas de alfabetização. Segundo Soares (2001), alfabetização refere-se ao aprendizado da relação grafema-fonema, enquanto letramento corresponde ao uso social da leitura e da escrita em contextos reais. Essa formulação deslocou o foco da mera decodificação para a participação em eventos de letramento, ampliando as bases conceituais para o estudo da educação linguística no país. Desde então, o campo passou a integrar diferentes referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos.

Além disso, essa concepção integrada de alfabetização e letramento passou a influenciar diretamente as políticas públicas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que buscavam superar a dicotomia entre código e uso. A implementação dessas diretrizes, no entanto, revelou desafios persistentes, como a formação docente e as desigualdades regionais, que impactam a efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares. Dessa forma, o campo continua em constante construção, tensionando propostas teóricas com as realidades complexas das salas de aula. A busca por uma educação linguística verdadeiramente significativa e equitativa permanece, portanto, um horizonte central para pesquisadores e educadores brasileiros.

Paralelamente, as contribuições psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky (1999) provocaram uma ruptura importante na forma de compreender a aprendizagem da escrita. Ao investigar como crianças constroem hipóteses sobre o sistema alfabético, as autoras demonstraram que o processo de alfabetização não pode ser reduzido à repetição mecânica ou ao treino fonético. Em vez disso, a escrita passa a ser observada como objeto cultural que suscita reflexões desde muito cedo, antes mesmo da inserção formal na escola. Essa mudança

teve efeitos significativos na pedagogia da alfabetização, ao reconhecer a criança como sujeito epistêmico e produtor de conhecimento.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) anteciparam debates que, posteriormente, dialogariam com os estudos de letramento, ao enfatizar que a criança elabora estratégias para compreender a escrita antes mesmo de dominar plenamente o código. A citação a seguir evidencia a força desse deslocamento teórico e reafirma o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal-disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1999 p. 11).

Ao reconhecer a aprendizagem da escrita como prática cultural e investigativa, essa perspectiva aproxima-se de estudos posteriores do campo do letramento, que demonstraram que a leitura e a escrita são práticas situadas e socialmente mediadas. Nessa linha, os *New Literacy Studies*⁷ mostraram que eventos de letramento variam conforme contextos, grupos sociais e valores culturais, o que implica considerar a dimensão cultural na alfabetização escolar. Sob essa ótica, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas inserir o sujeito em práticas textuais e discursivas diversas.

Segundo Freire (1989), a alfabetização não deve ser compreendida apenas como técnica, uma vez que envolve consciência histórica, compreensão crítica e leitura do mundo. Para o autor, alfabetizar é possibilitar que o sujeito estabeleça relações entre palavras e experiências, entre linguagem e realidade social. Essa perspectiva retira a alfabetização do lugar neutro e apolítico, recolocando-a como prática cultural, ética e social. Ao aproximar alfabetização e letramento de dimensões políticas, o autor reforça a necessidade de considerar as condições concretas dos sujeitos e suas formas de participação social.

7 De acordo com Street (2013), os *New Literacy Studies* (NLS) constituem um campo interdisciplinar surgido nos anos 1980, principalmente no mundo anglófono (países onde o inglês é a língua principal), que entende os letramentos como práticas sociais situadas, mediadas por cultura, poder, identidades e usos diversos da escrita em contextos específicos. Entre seus principais expoentes estão Brian Street, James Gee e David Barton.

O legado freireano é, assim, um pilar fundamental na constituição de um paradigma educacional que rejeita a domesticação e busca a autonomia. Nesse sentido, sua obra segue inspirando práticas pedagógicas que conectam o ato de ler a palavra ao ato de ler e reescrever o mundo (Freire, 1989). Portanto, pensar a alfabetização e o letramento hoje é inevitavelmente dialogar com essa herança de caráter político-emancipatório.

No âmbito pedagógico, a articulação entre alfabetização e letramento repercute no modo como escolas organizam práticas de leitura e escrita. Abordagens exclusivamente centradas na decodificação tendem a produzir sujeitos alfabetizados, mas não letrados, capazes de ler palavras, mas com baixa inserção em contextos de leitura e escrita socialmente significativos. Por outro lado, abordagens que articulam alfabetização e letramento compreendem que a dimensão técnica da escrita é condição necessária ao exercício da cidadania letrada. Assim, a integração entre ambas as noções se apresenta como complementar e não excludente, tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico.

Documentos curriculares brasileiros passaram a incorporar esse vocabulário, embora nem sempre com clareza conceitual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por exemplo, reconhece a importância de práticas de letramento desde os primeiros anos, ao mesmo tempo em que determina metas para a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. Essa coexistência revela tensões entre tempos escolares, métodos, abordagens e expectativas de aprendizagem, evidenciando que as transformações conceituais não se traduzem automaticamente em transformações didáticas.

Além dos aspectos conceituais e pedagógicos, avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam que parte significativa dos estudantes conclui os anos iniciais do Ensino Fundamental sem domínio satisfatório da leitura e da escrita. Esses resultados dialogam com relatórios internacionais da UNESCO, que identificam desafios estruturais relacionados a desigualdades socioeconômicas, formação docente e infraestrutura escolar. Nesse sentido, compreender alfabetização e letramento implica reconhecer que tais processos dependem tanto de práticas pedagógicas quanto de políticas públicas consistentes.

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo sistematizar as distinções conceituais entre alfabetização e letramento, retomando seus fundamentos históricos, epistemológicos e pedagógicos a partir de aportes psicogenéticos, socioculturais e críticos. Busca-se, assim, construir uma análise capaz de articular teoria e prática,

considerando tanto o percurso histórico do conceito de alfabetização quanto os deslocamentos promovidos pelo letramento e suas implicações para a escola, para o direito à aprendizagem e para as políticas educacionais.

CONTRIBUIÇÕES PSICOGENÉTICAS E A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

As pesquisas psicogenéticas sobre a aprendizagem da escrita, desenvolvidas inicialmente a partir da epistemologia genética, produziram importantes deslocamentos no entendimento da alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança não é receptora passiva de informações, mas sujeito epistêmico que formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema escrito. Essa perspectiva rompe com abordagens centradas na memorização e no treino fonográfico, ressaltando que a alfabetização é processo interpretativo, marcado pela elaboração de problemas e busca de soluções.

Essa ruptura conceitual teve profundas implicações pedagógicas, deslocando o ensino da mera transmissão de técnicas para a criação de ambientes que desafiam e acolhem as hipóteses das crianças. A pedagogia passou a valorizar as produções escritas não-convencionais como janelas para o raciocínio do aprendiz, propondo atividades de reflexão sobre a língua. Assim, a sala de aula se transforma em um laboratório de investigação, onde os erros são vistos como estágios necessários na construção do conhecimento.

Uma contribuição central dessa abordagem consiste em evidenciar que a criança diferencia, desde cedo, a escrita de outras formas simbólicas. Tal diferenciação não decorre de transmissão direta, mas resulta de uma elaboração ativa, envolvendo testes, reformulações e conflitos cognitivos. Weisz (1990) observa que a criança inicia o processo distinguindo escrita e desenho e construindo hipóteses globais sobre o sistema, anteriores ao ensino formal. A autora descreve esse processo da seguinte forma:

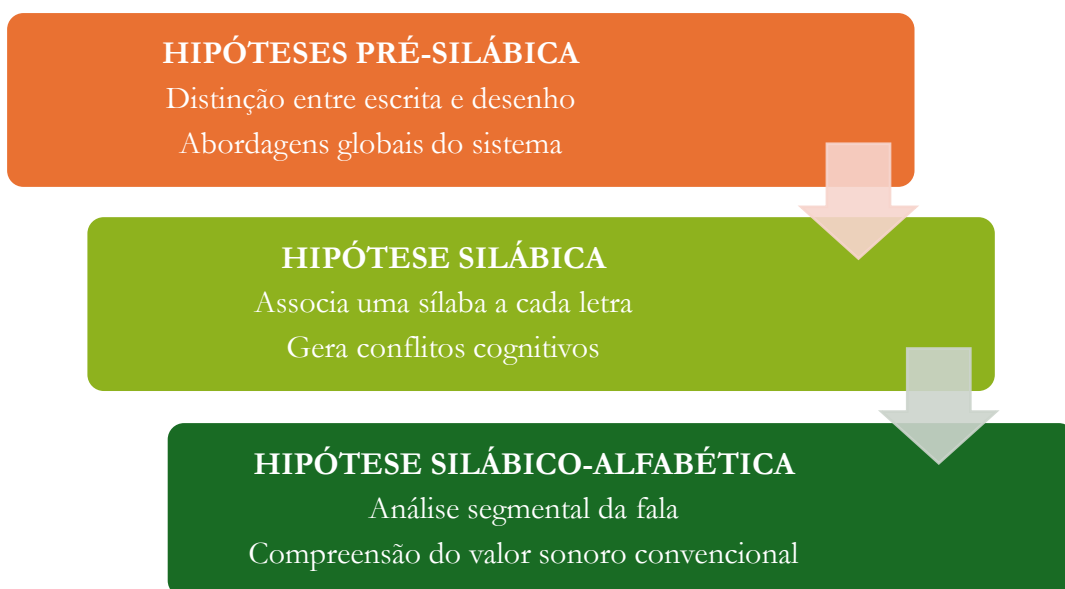
[...] [a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança (Weisz, 1990, p. 73).

A formulação da hipótese silábica representa um marco no desenvolvimento da alfabetização, pois indica uma concepção intermediária entre a escrita como imagem e a escrita como representação sonora. Esta conquista cognitiva revela que a criança, ao estabelecer essa correspondência sistemática, já compreende que a escrita é um sistema de representação da língua, superando o realismo nominal e avançando de forma decisiva na construção do princípio alfabético.

Essa trajetória de descobertas, no entanto, ainda não é o ponto final. O domínio da hipótese silábica, embora fundamental, precisa ser superado para que a criança alcance a compreensão do princípio alfabético-ortográfico. Para isso, ela enfrentará novos e complexos conflitos, como a necessidade de reconciliar a ideia de que uma letra pode representar uma sílaba com a realidade de palavras monossilábicas ou com sílabas compostas por mais de uma letra. A resolução desses conflitos a levará à descoberta da relação fonema-grafema, internalizando a lógica do sistema alfabético de escrita. Esse processo, portanto, confirma que a alfabetização é uma construção intelectual ativa, na qual a criança não é uma receptora passiva, mas uma agente que formula e reformula teorias sobre a escrita.

A figura 1, a seguir, ilustra as contribuições da abordagem psicogenética para a compreensão da aprendizagem da escrita, evidenciando o percurso não linear de construção do sistema escrito, no qual a criança formula hipóteses, enfrenta conflitos cognitivos e reorganiza seus esquemas conceituais até alcançar a compreensão do princípio alfabético.

Figura 1 – Epistemologia genética.



Fonte: Elaboração própria.

Ferreiro (1990) explica que a superação dessa hipótese ocorre por meio de um processo de desestabilização provocado pelo contato com materiais escritos, interações sociais e conflitos cognitivos. A autora descreve o movimento de transição nos seguintes termos:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (Ferreiro, 1990, p. 13-14).

O período silábico-alfabético representa, portanto, momento estruturante que inaugura a análise segmental da fala e introduz a compreensão do valor sonoro convencional. A partir daí, emergem novos desafios relacionados às irregularidades do sistema ortográfico e às múltiplas possibilidades de correspondência entre fonemas e grafemas. Tais percepções evidenciam que a alfabetização é processo não linear, caracterizado por conflitos, reorganizações conceituais e construção de critérios.

Entretanto, a incorporação dessas descobertas às práticas escolares tem sido desigual. Embora tenham influenciado currículos e materiais didáticos, grande parte das escolas mantém metodologias centradas em exercícios descontextualizados e repetição mecânica. Alvarenga *et al.* (1989) argumentam que o fracasso escolar nos anos iniciais está associado à incapacidade da escola de assegurar o primeiro passo da aprendizagem da língua escrita, vinculado à compreensão do sistema alfabético. Os autores afirmam:

Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem, é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita (Alvarenga *et al.*, 1989, p. 6).

A constatação de Alvarenga *et al.* (1989) reforça que o problema da alfabetização não se restringe à escolha de métodos, mas envolve concepções de aprendizagem, formação docente, organização curricular e condições materiais. Nesse sentido, compreender a

alfabetização na perspectiva psicogenética implica considerar o sujeito que aprende e os modos pelos quais ele produz conhecimento, o que abre caminho para articulações posteriores com o campo do letramento.

DISTINÇÕES TEÓRICAS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O debate conceitual sobre alfabetização e letramento ganhou força no Brasil a partir das últimas décadas do século XX, especialmente quando pesquisadores passaram a diferenciar o domínio técnico do sistema de escrita da inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita. Até então, os dois termos eram usados como sinônimos e vinculados exclusivamente ao ensino da língua escrita na escola. A distinção passou a ser necessária para compreender o que significa, de fato, participar de uma cultura letrada em uma sociedade grafocêntrica.

O termo alfabetização consolidou-se no campo educacional para designar o processo de apropriação do sistema alfabético. Em sentido estrito, remete ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, à decodificação e à escrita convencional de palavras. Essa dimensão técnico-linguística envolve habilidades necessárias para ler e escrever no sistema alfabético e constitui um primeiro nível de aprendizagem. Como indicam Lima e Martins (2024), é possível que sujeitos sejam formalmente alfabetizados, mas apresentem dificuldades para compreender textos e circular em eventos sociais de leitura.

Já o letramento foi introduzido no vocabulário educacional brasileiro nos anos 1980, impulsionado por estudos que dialogavam com os *New Literacy Studies* e com as novas perspectivas socioantropológicas da linguagem. De acordo com Kato (1985), o conceito emergiu para preencher uma lacuna teórica: nomear as práticas sociais de leitura e escrita que extrapolam a dimensão técnica. Segundo Lima e Martins (2024), o letramento diz respeito à participação em práticas sociais mediadas pela escrita, envolvendo usos reais da língua em contextos cotidianos, institucionais, profissionais, culturais e digitais.

Esse movimento ampliou significativamente o ângulo de análise sobre a escrita na sociedade, deslocando o foco do indivíduo alfabetizado para as comunidades letradas, seus eventos e suas práticas. Nesse sentido, o letramento tornou-se uma categoria sociocultural crucial para investigar não apenas se alguém sabe ler e escrever, mas como, por que, para quê e em quais circunstâncias sociais essas habilidades são empregadas, evidenciando que os usos

e significados da escrita são sempre situados e marcados por relações de poder, identidade e pertencimento (Soares, 2012).

Esse deslocamento teórico trouxe à tona a compreensão de que o letramento não é um estado neutro ou universal, mas um conjunto de práticas socialmente construídas, negociadas e, por vezes, contestadas. Para Soares (2012), as práticas letradas são, simultaneamente, ferramentas de inclusão e exclusão, capazes de reforçar hierarquias sociais ou de servir como instrumentos de resistência e transformação. Conseqüentemente, o estudo do letramento transcende a esfera técnica da linguagem, conectando-se intimamente a questões de equidade, acesso e agência dentro do tecido social.

Enquanto a alfabetização se concentra no como ler e escrever, o letramento responde ao para que e em quais contextos ler e escrever. Lima e Martins (2024) destacam que práticas de leitura e escrita envolvem circulação de textos, gêneros discursivos, intencionalidades e significados sociais que não se reduzem à decodificação. Assim, a alfabetização é condição necessária, mas não suficiente, para a inserção plena dos sujeitos em uma cultura letrada.

A literatura especializada insiste na ideia de que os dois processos não são excludentes. Pelo contrário, são simultâneos, interdependentes e complementares. Soares (2021) defende que alfabetizar letrando é um princípio pedagógico que articula o ensino do sistema alfabético com o acesso às práticas sociais da escrita. Tal perspectiva considera a criança não apenas como aprendiz do código, mas como sujeito que interage com textos, atribui sentidos e participa de práticas culturais mediadas pela escrita.

Quadro 1 – Alfabetização x Letramento.

Dimensão	Alfabetização	Letramento
Conceito	Domínio do sistema alfabético (grafema-fonema).	Participação em práticas sociais de leitura e escrita.
Foco	Aprender a ler e escrever (técnica/código).	Usos reais da leitura e da escrita nos contextos.
Resultado esperado	Capacidade de decodificar e escrever palavras.	Capacidade de compreender, interpretar e usar textos.
Base teórica	Linguística e epistemologia cognitiva.	Sociolinguística e estudos socioculturais.
Contexto	Predominante no espaço escolar.	Abrange escola e diferentes esferas sociais.
Avaliação	Fluência, decodificação e ortografia.	Compreensão, gêneros, funções sociais e criticidade.

Fonte: Elaboração própria.

Essa distinção teórica também aparece de forma explícita em Lima e Martins (2024), que apresentam o debate em perspectiva histórica e política. As autoras argumentam que os documentos curriculares municipais e nacionais assumem diferentes concepções ao tratar do

ensino da língua escrita e que, muitas vezes, a ausência de clareza conceitual provoca dificuldades na operacionalização das políticas de alfabetização. A necessária e produtiva tensão entre alfabetização e letramento nos projetos pedagógicos exige uma intencionalidade didática clara, capaz de integrar, desde o início da escolarização, a sistematização do código com a vivência significativa de gêneros textuais e situações comunicativas autênticas. Nesse sentido, destacam:

Embora a alfabetização esteja ligada ao domínio técnico e à aprendizagem do sistema alfabético, o letramento envolve a compreensão dos usos sociais da escrita e das práticas de leitura no cotidiano. Trata-se de processos distintos, mas que não podem ser dissociados no contexto escolar, pois é necessário que os estudantes aprendam não apenas a decodificar, mas também a fazer uso da leitura e da escrita em situações reais (Lima; Martins, 2024, p. 27).

No plano teórico, as distinções afetam diretamente as práticas pedagógicas. Se a alfabetização é tratada apenas como domínio técnico, tende-se a restringir o trabalho docente a exercícios mecânicos de decodificação, de cópia e de preenchimento de lacunas. Por outro lado, Kato (1985), ressalta que se o letramento é desconsiderado, perde-se a dimensão cultural que dá sentido à leitura e à escrita. Isso pode resultar em alunos que “sabem ler palavras”, mas não compreendem textos, gêneros ou contextos de circulação.

Rojo (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que ler não é apenas decodificar, mas interpretar e atribuir sentido aos textos. Para a autora, a escola deve garantir a participação dos estudantes em diferentes eventos de letramento, ampliando repertórios culturais e discursivos. Nessa direção, Rojo (2009) afirma que: “[...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras [...] é preciso compreender o que se lê, inferir sentidos, relacionar informações e posicionar-se diante dos textos.” (Rojo, 2009, p. 44).

A distinção também aparece nas avaliações e políticas públicas. O SAEB, instrumento de avaliação em larga escala, foi estruturado de forma a aferir conhecimentos e habilidades em leitura e escrita que vão além da mera decodificação, contemplando diferentes formas e níveis de entendimento e uso textual, como prática significativa de linguagem (Brasil, 2017). Entretanto, análises recentes⁸ dos resultados indicam que, mesmo quando muitos estudantes alcançam níveis iniciais de leitura, um percentual expressivo não atinge níveis mais avançados de compreensão, o que evidencia dificuldades em superar a simples

8 Disponível em: https://imdsbrasil.org/en/em_pauta/edition-70-saeb-almost-1-million-children-finish-the-5th-grade-not-adequately-literate/.

alfabetização técnica e atingir níveis intermediários de letramento, reforçando a necessidade de integrar ambas as dimensões no currículo e nas práticas docentes.

Lima e Martins (2024) ressaltam ainda que políticas educacionais historicamente focaram mais na alfabetização do que no letramento, produzindo tensões entre metas curriculares, documentos oficiais e condições concretas das escolas. Para Kato (1985), esse descompasso contribui para a reprodução de desigualdades, especialmente entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, pois o letramento depende também do acesso a práticas sociais e culturais diversificadas.

Portanto, alfabetização e letramento não devem ser tomados como dicotomias ou estágios sucessivos, mas como processos simultâneos que precisam ser integrados no cotidiano escolar. Tal integração exige formação docente consistente, clareza conceitual nos documentos curriculares e políticas públicas que assegurem acesso a materiais, gêneros e práticas culturais de leitura.

Do ponto de vista teórico, a distinção entre alfabetização e letramento representa um avanço no campo da educação linguística, pois desloca o foco do ensino da escrita para além da técnica. Ao considerar o letramento, amplia-se a compreensão sobre os modos como os sujeitos interagem com textos, normas, instituições e culturas. Assim, alfabetizar letrando não é apenas um slogan, mas um princípio que orienta o ensino da língua escrita no século XXI.

LETRAMENTO EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL E AS DEMANDAS DO SÉCULO XXI

A discussão internacional sobre letramento tem sido fortemente influenciada por organismos multilaterais, como a UNESCO, que ampliam a compreensão do tema para além da aquisição inicial da leitura e escrita, aproximando-o de direitos humanos, desenvolvimento sustentável e inclusão social. Nesse enquadramento, o letramento é concebido como condição estruturante para a participação cidadã, para o exercício pleno da democracia e para a redução de desigualdades intergeracionais.

Segundo a UNESCO (2023)⁹, o conceito envolve dimensões cognitivas, socioculturais, tecnológicas e econômicas, que se manifestam em práticas variadas de produção e circulação de sentidos. Essa abordagem desloca concepções reducionistas focadas apenas no domínio do código escrito, evidenciando que o acesso ao letramento implica, necessariamente, o acesso a usos sociais da linguagem, à cultura escrita e a contextos institucionais que sustentam essas práticas.

O letramento é um continuum de aprendizagem e proficiência em leitura, escrita e uso de números ao longo da vida e faz parte de um conjunto maior de habilidades, que inclui competências digitais, letramento midiático, educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania global, bem como habilidades específicas para o trabalho. As próprias habilidades de letramento estão se expandindo e evoluindo à medida que as pessoas se envolvem cada vez mais com informações e aprendem por meio da tecnologia digital (UNESCO, 2023, s/p, *tradução nossa*).

Esse alargamento conceitual promovido pela UNESCO reforça, portanto, que o letramento é um processo dinâmico e permanente, intimamente vinculado à construção de capacidades humanas e à transformação social. Esse entendimento internacional do letramento permite, ainda, estabelecer pontes diretas com os debates educacionais desenvolvidos no campo acadêmico, que reconhecem a linguagem escrita como prática social situada e historicamente construída.

Ao compreender o letramento como processo contínuo, atravessado por múltiplas dimensões e mediado por contextos institucionais, culturais e tecnológicos, desloca-se a centralidade do ensino para além da alfabetização inicial, incorporando a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e circular sentidos em diferentes esferas da vida social. Tal concepção evidencia que as desigualdades de acesso à cultura escrita não se restringem à ausência de habilidades técnicas, mas refletem assimetrias mais amplas relacionadas às condições materiais, às políticas públicas e às oportunidades de participação social, o que reafirma o papel da escola e do Estado na garantia do letramento como direito e como condição para o exercício da cidadania.

Quadro 2 - Letramento em perspectiva internacional e demandas do século XXI.

Eixo analítico	Síntese conceitual	Referências
Concepção ampliada de letramento	O letramento é compreendido como processo que ultrapassa a aquisição inicial da leitura e escrita, relacionando-se a direitos humanos, inclusão social, desenvolvimento sustentável e participação cidadã.	UNESCO (2023)
Dimensões do letramento	Envolve dimensões cognitivas, socioculturais, tecnológicas e econômicas, manifestadas em	UNESCO (2023)

⁹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>.

	práticas variadas de produção e circulação de sentidos.	
Letramento como processo contínuo	Constitui um continuum de aprendizagem ao longo da vida, articulado a competências digitais, midiáticas, cidadania global e habilidades para o trabalho.	UNESCO (2023)
Letramento e Agenda 2030	Assume papel central na promoção da educação de qualidade, equitativa e inclusiva, conforme o ODS 4, com impactos em diversas esferas sociais.	UNESCO (2023)
Convergência internacional e nacional	Dialoga com produções acadêmicas brasileiras que associam letramento às práticas sociais, participação cultural e formação crítica dos sujeitos.	Araújo; Adão; Modesto (2024)
Implicações para políticas públicas	Relaciona-se a documentos e avaliações nacionais, como BNCC, PNA e SAEB, evidenciando desafios de implementação e continuidade das práticas de letramento.	Brasil (2017); INEP
Articulação entre alfabetização e letramento	O aumento da alfabetização inicial é condição necessária, mas insuficiente sem a continuidade do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.	UNESCO (2023); Araújo; Adão; Modesto (2024)

Fonte: Elaboração própria.

Ao integrar explicitamente as competências digitais, a educação para a sustentabilidade e a cidadania global em sua definição, a organização consolida uma visão de letramento como eixo fundamental para a consecução da Agenda 2030, evidenciando que a mera decodificação de textos é insuficiente para enfrentar os complexos desafios contemporâneos, especialmente ao ODS 4, que versa sobre educação de qualidade, equitativa e inclusiva. O documento ressalta que lacunas de letramento repercutem em múltiplas esferas, como empregabilidade, saúde pública, direitos das mulheres e participação política, o que mostra sua natureza transversal. Uma formulação central desse entendimento aparece no documento analisado, no qual se afirma:

O letramento é muito mais do que uma prioridade educacional – é o investimento definitivo no futuro. Nós, da UNESCO, promovemos o letramento para capacitar indivíduos, comunidades e sociedades. O letramento transforma vidas. Para além de seu conceito convencional como um conjunto de habilidades de leitura, escrita e contagem, ele é agora compreendido como um meio de identificação, compreensão, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por textos, rico em informações e em rápida transformação (UNESCO, 2023, s/p., *tradução nossa*).

Esse entendimento internacional converge com produções acadêmicas brasileiras contemporâneas, que também associam o letramento às práticas sociais, aos usos da linguagem e à participação cultural. A literatura nacional tem problematizado, por exemplo, o descompasso entre alfabetização inicial e expansão das práticas de letramento nos anos

subsequentes da escolarização. Um levantamento sistemático recente identifica que os conceitos de alfabetização e letramento não são apenas distintos, mas apresentam implicações formativas e pedagógicas que precisam ser compreendidas no planejamento escolar. Nesse sentido, Araújo, Adão e Modesto (2024, p. 02) reforçam que:

A habilidade de ler e escrever não apenas permite o acesso ao conhecimento e à informação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É por meio da alfabetização que as crianças adquirem as ferramentas necessárias para compreender o mundo ao seu redor, expressar suas ideias e se comunicar de forma eficaz. [...] A alfabetização é vista como uma prática cultural e sociocultural que fundamenta a participação ativa e crítica do indivíduo na sociedade.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) permitem compreender a alfabetização como prática que ultrapassa a aquisição técnica do código escrito, configurando-se como processo de construção de sentidos socialmente situado. Ao conceber a criança como sujeito epistêmico ativo, as autoras demonstram que ler e escrever envolvem a formulação de hipóteses, a interpretação do funcionamento do sistema e a constante reorganização conceitual diante das interações com o meio

Weisz (1990) sustenta essa compreensão ao evidenciar que o desenvolvimento da escrita ocorre em estreita relação com experiências sociais e culturais, nas quais a linguagem escrita assume função comunicativa e simbólica. Tais aportes convergem com a afirmação de Araújo, Adão e Modesto (2024) ao situarem a alfabetização como prática sociocultural que sustenta a participação crítica dos sujeitos, articulando desenvolvimento cognitivo, interação social e inserção ativa na vida coletiva.

As convergências entre organismos internacionais e produção acadêmica brasileira mostram que o avanço do letramento não pode ser reduzido a treinamento técnico ou automação de habilidades instrumentais. Trata-se de produzir condições para que sujeitos se insiram criticamente na cultura escrita e possam operar em ecossistemas sociais, comunicacionais e digitais cada vez mais complexos.

No caso brasileiro, essa agenda dialoga com políticas educacionais como a BNCC (2017), o PNA (2019) e as avaliações externas (SAEB), que incorporam descritores relativos à compreensão de textos, aos usos sociais da linguagem e à análise crítica da informação, ainda que de modo desigual entre redes, escolas e etapas de ensino.

Assim, a articulação entre alfabetização e letramento permanece como um desafio formativo e político. Isso implica entender que ampliar índices de alfabetização inicial é condição necessária, mas insuficiente, se não houver continuidade no desenvolvimento de competências leitoras e escritoras que sustentem trajetórias escolares, profissionais e cidadãs ao longo da vida.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a distinção entre alfabetização e letramento representa um avanço conceitual relevante no campo da educação linguística, ao permitir compreender a aprendizagem da leitura e da escrita para além de uma abordagem estritamente técnica. Ao situar a alfabetização como domínio do sistema alfabético e o letramento como participação em práticas sociais mediadas pela escrita, tornou-se possível ampliar o debate pedagógico e reconhecer a complexidade dos processos envolvidos na inserção dos sujeitos em uma cultura letrada.

As contribuições psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para deslocar concepções mecanicistas da alfabetização, ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita. Entretanto, a incorporação dessas contribuições às práticas escolares e às políticas públicas nem sempre ocorreu de forma equilibrada, o que produziu, em muitos contextos, uma desvalorização do ensino explícito do sistema alfabético.

Os dados provenientes de avaliações nacionais e internacionais, como o SAEB e os relatórios da UNESCO, reforçam que dificuldades persistentes na leitura e na escrita não podem ser explicadas apenas por fatores individuais ou metodológicos isolados. Esses resultados apontam para a existência de desigualdades estruturais, relacionadas à formação docente, às condições de ensino e às concepções que orientam o currículo e os materiais didáticos. Nesse sentido, alfabetização e letramento devem ser compreendidos como processos indissociáveis de políticas educacionais consistentes e de práticas pedagógicas contextualizadas.

A perspectiva internacional sobre letramento, especialmente aquela difundida pela UNESCO, amplia ainda mais esse debate ao situar a leitura e a escrita como competências centrais para a cidadania, o desenvolvimento humano e a participação social em um mundo

marcado pela complexidade informacional e pelas tecnologias digitais. Essa abordagem reforça que o domínio do código escrito, embora indispensável, não é suficiente para garantir a inserção plena dos sujeitos na vida social, sendo necessário promover práticas educativas que integrem dimensões cognitivas, culturais, sociais e políticas da linguagem.

Dessa forma, conclui-se que alfabetizar letrando não deve ser compreendido como um slogan pedagógico, mas como um princípio orientador das práticas educativas e das políticas públicas. Tal princípio exige clareza conceitual, formação docente consistente e articulação entre ensino do sistema alfabético e práticas sociais de leitura e escrita. Ao reconhecer a alfabetização e o letramento como processos complementares e simultâneos, abre-se a possibilidade de construir trajetórias escolares mais equitativas, capazes de assegurar o direito à aprendizagem e à participação crítica dos sujeitos na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. *et al.* Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.
- ARAÚJO, E. de J.; ADÃO, J. M.; MODESTO, J. G. Letramento e Alfabetização: entendimentos e implicações educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e136007, 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência (versão preliminar). Brasília: Inep, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**: Resultados e Relatórios. Brasília: INEP, ano de publicação variado. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- KATO, M. **A construção da leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1985.
- LIMA, L. F.; MARTINS, E. C. S. **Alfabetização e letramento**: possibilidades e/ou limites dos documentos curriculares municipais. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2024.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **O que você precisa saber sobre alfabetização**. [S. l.], 11 fev. 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401>. Acesso em: 9 nov. 2025.

WEISZ, T. Prefácio. *In*: FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

CAPÍTULO II

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, PRINCÍPIO ALFABÉTICO E EVIDÊNCIAS SOBRE APRENDIZAGEM INICIAL

Arlete Coelho Graça¹⁰

Leide Dayanna Matias Queiroz¹¹

Matheus Martins Carlos¹²

Cristiane Arruda de Oliveira¹³

Beatriz Florentino Serafim¹⁴

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques¹⁵

DOI: 10.47538/AC-2026.48-02

RESUMO: O presente capítulo aprofunda as bases psicocognitivas da alfabetização, destacando a consciência fonológica e o princípio alfabético como condições essenciais para a aquisição eficiente da leitura e da escrita. Reconhece-se que compreender a correspondência entre sons e grafemas é pré-requisito para a decodificação, conforme formulado por Jeanne Chall, cuja obra sistematiza estágios e processos de aprendizagem. Linnea Ehri contribui com evidências sobre a formação de “palavras-chave” na leitura, demonstrando que o reconhecimento ortográfico cresce a partir de conexões fonema-grafema consolidadas. José Morais, Usha Goswami e Keith Stanovich ampliam o debate ao explorar as relações entre consciência fonológica, processamento cognitivo e proficiência em leitura, apontando implicações para práticas pedagógicas. Com base em dados de avaliações nacionais e internacionais como o PISA (OCDE) na avaliação da leitura de estudantes adolescentes, o SAEB (INEP) nas séries iniciais e relatórios globais de aprendizagem do UNICEF. Foi possível identificar padrões preocupantes de desempenho que sugerem fragilidades na efetivação de metodologias fonocentradas e alfabetização estruturada. Esses dados são usados criticamente para problematizar tanto abordagens estritamente fônicas quanto práticas escolares que negligenciam a integração entre habilidades decodificadoras e compreensão textual. Ao final, salienta-se que articulação entre consciência fonológica, ensino explícito do princípio alfabético e práticas de leitura significativa, como condição para enfrentar desafios de aprendizagem nas etapas iniciais da educação básica, em consonância com evidências empíricas robustas.

PALAVRAS-CHAVE: consciência fonológica; princípio alfabético; aprendizagem inicial; avaliação educacional.

10 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

11 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

12 Mestrando em História (PPGHCE). Universidade Estadual do Ceará (UECE). 18martinscarlos@gmail.com.

13 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes.

14 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

15 Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

A alfabetização no contexto escolar contemporâneo tem sido palco de intensos debates pedagógicos e políticos, frequentemente polarizados em torno de metodologias de ensino. De um lado, posicionam-se abordagens que enfatizam o treinamento sistemático das correspondências grafofonêmicas; de outro, perspectivas que privilegiam a imersão em textos significativos desde o início do processo. Este cenário, no entanto, pode simplificar excessivamente a complexidade inerente à aprendizagem da língua escrita, ignorando a natureza construtiva do conhecimento infantil e reduzindo o papel do educador a um mero aplicador de técnicas.

Nesse contexto polarizado, a reflexão crítica de Emilia Ferreiro oferece um contraponto fundamental ao alertar sobre os riscos de reducionismos. Como pontua a autora

O que repudio é a redução da língua escrita a um código de correspondências (com múltiplas e variadas exceções). O que repudio é a equação “consciência fonológica = método fônico”, porque despreza a criança, que só pode ser ‘treinada’ e é impossibilitada de descobrir por si mesma. O que repudio é a dicotomia “método fônico / método global”, porque as boas professoras que conheço não se situam em nenhum desses dois pólos. O que repudio é a ignorância dos esforços infantis para compreender a escrita mediante seus esforços para produzir escrita (Ferreiro, 2004, p. 12).

Para a autora, esse entendimento empobrece a concepção de linguagem e desconsidera sua função social e simbólica, tratando-a como um sistema fechado e meramente instrumental, cujo domínio se restringiria à decodificação (Ferreiro, 2004). Ademais, o debate frequentemente estabelece uma equivalência direta e exclusiva entre a consciência fonológica e o método fônico de ensino. Essa crítica ressalta a importância de reconhecer a criança como um sujeito ativo na construção de hipóteses sobre o sistema de escrita, processo que vai além do treinamento de habilidades isoladas.

Paralelamente a essas reflexões de cunho construtivista, a pesquisa psicocognitiva tem produzido evidências robustas sobre os fundamentos da aprendizagem da leitura. Estudos consolidados, como os de Chall, Ehri, Morais, Angelo *et al.* (2024), destacam a consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético como condições essenciais para a aquisição eficiente da leitura e da escrita, enfatizando a necessidade de ensino explícito dessas habilidades.

No entanto, dados de avaliações nacionais e internacionais, como o PISA (OCDE) e o SAEB (INEP), continuam a revelar padrões preocupantes de desempenho em leitura entre

crianças e adolescentes. Esses resultados sugerem que a mera adoção de metodologias estritamente fonocêntricas, de forma descontextualizada, não garante a superação dos desafios na alfabetização, indicando possíveis fragilidades na implementação ou na integração inadequada dessas práticas com outras dimensões da leitura.

Isso evidencia a necessidade de um modelo pedagógico que não seja redutor, conciliando o ensino explícito e sistemático do código com práticas significativas de letramento desde o início do processo. O desafio reside em transcender a polarização entre métodos, implementando estratégias que desenvolvam tanto a fluência decodificatória quanto a compreensão crítica e o engajamento com textos autênticos. Desse modo, a política pública deve orientar a criação de materiais didáticos e a formação de professores que equilibrem técnica e significado, garantindo que a alfabetização seja, de fato, uma porta de entrada para o mundo letrado e para a participação social plena.

O capítulo, portanto, busca aprofundar essa discussão ao articular as bases psicocognitivas da alfabetização com uma análise crítica dos dados de desempenho. Ele problematiza tanto as abordagens que negligenciam o ensino sistemático das relações som-grafia quanto aquelas que o aplicam de maneira mecânica, dissociada de práticas de leitura e produção de textos significativos.

Dessa forma, surge a necessidade de superar os extremos do debate. O caminho apontado pela literatura mais consistente parece residir na integração dialética entre os aportes psicocognitivos e as perspectivas que enfatizam a autoria e a compreensão. Uma prática pedagógica informada e eficaz deve, portanto, rejeitar simplificações e abraçar a complexidade, criando pontes entre o ensino explícito do princípio alfabético e a criação de ambientes ricos em literatura e situações reais de uso da língua escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de educação, ao longo da história humana, transcende amplamente os limites institucionais da escola formal. Em sociedades tribais, como aquelas descritas por Brandão, o processo educativo é difuso e comunitário, integrado ao cotidiano da vida e do trabalho. Nessas culturas, "a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra" (Brandão, 1981., p. 6). A Figura 1 apresenta visualmente essa convergência, evidenciando o ponto de intersecção.

Figura 1 – Modelo de educação.



Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a educação manifesta-se como um fenômeno social fundamental, que ocorre nas relações, nos rituais, nas narrativas e nas práticas coletivas que asseguram a continuidade e a transformação cultural. Esse entendimento amplo nos convida a questionar a centralidade absoluta da escola como única instância legítima de produção e reprodução do saber. Reconhecer essas múltiplas formas de educar é essencial para compreender a riqueza e a diversidade dos processos humanos de aprendizagem e socialização.

Esse modelo revela uma pedagogia orgânica, onde o saber flui naturalmente através da observação, imitação e participação direta nas atividades do grupo, desde a caça e o artesanato até os rituais sagrados. A aprendizagem é, portanto, um ato social e contextualizado, cujo objetivo final é a integração harmoniosa do indivíduo na coletividade e a reprodução de seu modo de vida.

Contrapondo-se a essa visão integral, as sociedades ocidentais complexas, especialmente a partir da Grécia e Roma, institucionalizaram a educação, transformando-a em ensino escolar. Esse processo está intrinsecamente ligado à divisão social do trabalho e ao surgimento de hierarquias políticas.

Para Brandão (1981), quando a sociedade separa e aos poucos emerge uma educação que reflete e reproduz as desigualdades. A *paideia* grega, por exemplo, embora idealizada como formação harmônica do cidadão, destinava-se essencialmente ao homem livre e nobre,

excluindo escravos e trabalhadores manuais, cujo saber era adquirido na oficina, e não na escola.

Nesse cenário de dualidade educacional, a alfabetização moderna tornou-se um campo de intenso debate metodológico. De um lado, perspectivas baseadas em evidências psicocognitivas defendem a importância fundamental das habilidades metalinguísticas para a aquisição da leitura e da escrita. A consciência fonológica, definida como "um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas" (Lopes, s.d., p. 1), é reconhecida como um pilar desse processo. A pesquisa demonstra que ela se desenvolve em níveis, desde a consciência de rimas até a fonêmica, sendo esta última crucial para a compreensão do princípio alfabético.

Do outro lado, tradições críticas e socioculturais alertam para o risco de reduzir a alfabetização a um conjunto de habilidades técnicas descontextualizadas, que podem perpetuar desigualdades ao ignorar as experiências e os repertórios linguísticos dos alunos. A integração dessas duas vertentes tem se mostrado o caminho mais promissor. Alfabetizar, portanto, exige conciliar o ensino sistemático das correspondências grafofônicas com práticas de letramento significativas, que valorizem a linguagem em uso e considerem o aluno em sua integralidade social e cognitiva. Dessa síntese, surge uma pedagogia mais complexa e responsável.

Uma aplicação reducionista dessas descobertas pode levar a um empobrecimento pedagógico, convertendo a alfabetização em um mero treinamento técnico. É aqui que a crítica de Emilia Ferreiro oferece um contraponto crucial, ao alertar que "o que repudío é a redução da língua escrita a um código de correspondências (com múltiplas e variadas exceções)" (Ferreiro, 2004, p. 12). Essa visão resgata a língua como um sistema de significação social e histórico, cuja aprendizagem deve envolver a criança como sujeito ativo e pensante, e não apenas como receptáculo de associações som-grafia.

A falsa dicotomia entre métodos, muitas vezes apresentada como "método fônico versus método global", é igualmente problemática. Ferreiro (2004, p. 12) argumenta que "as boas professoras que conheço não se situam em nenhum desses dois pólos". Essa observação prática sugere que o ensino eficaz reside na capacidade do educador de integrar diferentes estratégias, conciliando a necessária sistematização do código com a imersão em textos

significativos e o estímulo à produção escrita espontânea. A polarização do debate ignora a complexidade da sala de aula e a expertise docente.

A crítica mais profunda, contudo, dirige-se à desconsideração do processo construtivo da criança. A equação simplista entre consciência fonológica e método fônico, conforme Ferreiro, "despreza a criança, que só pode ser 'treinada' e é impossibilitada de descobrir por si mesma" (Ferreiro, 2004, p. 12). Essa visão subestima a curiosidade intelectual infantil e seu esforço natural para compreender e dominar o sistema de escrita, reduzindo-a a um objeto de instrução, em vez de um parceiro na aventura da aprendizagem.

Portanto, é necessário buscar uma síntese dialética que supere os extremos. De um lado, é inegável a contribuição das ciências cognitivas ao identificar pré-requisitos e mecanismos facilitadores da alfabetização. Ignorar a importância da consciência fonológica e do princípio alfabético é negar evidências robustas e pode perpetuar fracassos escolares (Smolka, 1988). Por outro lado, reduzir a prática pedagógica à aplicação mecânica de técnicas fonocêntricas é esvaziar a educação de seu sentido humano e social.

Uma alfabetização verdadeiramente formadora deve, assim, articular de maneira intencional e reflexiva três dimensões indissociáveis. Primeiramente, o desenvolvimento sistemático da consciência fonológica e o ensino explícito das correspondências grafofonêmicas, garantindo os instrumentais básicos de decodificação e codificação. Em segundo lugar, a criação de um ambiente letrado rico, onde a leitura e a escrita tenham função social real, promovendo o engajamento e a compreensão textual desde os primeiros momentos. Por fim, e fundamentalmente, o respeito ao educando como ser cognoscente, que formula hipóteses sobre a escrita e deve ter seus esforços de produção e compreensão valorizados como parte integrante do processo de aprendizagem.

Essa visão integradora encontra eco na perspectiva histórica e antropológica de Brandão, para quem a educação é uma prática social que pode servir tanto à reprodução das estruturas vigentes quanto à transformação e à resistência. Mesmo em sociedades altamente estratificadas, "as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe" (Brandão, 1981, p. 48), desenvolvendo seus próprios sistemas de transmissão de saber à margem da educação oficial. Isso demonstra que o ato de educar é, em sua essência, um ato de poder e de significado, que nunca é neutro.

Conseqüentemente, a discussão sobre alfabetização não pode se restringir a uma disputa metodológica. Ela está inserida em um projeto mais amplo de sociedade e de homem

que se deseja formar. A educação bancária, criticada por Paulo Freire, que vê o aluno como depósito de informações, pode facilmente se aliar a uma alfabetização tecnicista, preocupada apenas com a eficiência da decodificação. Já uma educação libertadora requer uma alfabetização que, desde o início, problematize o mundo e a palavra, usando a conquista do código escrito como ferramenta de leitura da realidade e de expressão própria.

Nesse sentido, o papel do professor é redefinido. Longe de ser um mero aplicador de métodos ou um treinador de habilidades, o educador alfabetizador deve ser um mediador cultural sensível, que conhece a fundo o sistema de escrita e os processos cognitivos envolvidos, mas que também escuta as hipóteses das crianças, valoriza suas produções e cria situações desafiadoras e significativas de uso da língua. É na dialética entre sistematização e significação, entre instrução e descoberta, que se constrói uma prática pedagógica verdadeiramente eficaz e ética.

Dados provenientes de avaliações nacionais e internacionais evidenciam um quadro persistente de dificuldades no desempenho em leitura no Brasil. No âmbito internacional, o *Programme for International Student Assessment (PISA) 2022* revelou que o país obteve média de 410 pontos em leitura, desempenho significativamente inferior à média dos países da OCDE, que foi de 476 pontos, além de indicar que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível mínimo de proficiência considerado necessário para a participação plena na vida social (OCDE, 2023)¹⁶.

Esse cenário evidencia uma crise de letramento que compromete o futuro dos jovens e o desenvolvimento nacional. A permanência desses resultados, apesar de políticas e investimentos, sugere que os entraves são estruturais e exigem uma revisão profunda do modelo educacional. É preciso, assim, transcender diagnósticos parciais e formular estratégias sistêmicas que articulem currículo, formação docente, gestão e infraestrutura, com foco inequívoco na equidade.

No plano nacional, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam que uma parcela expressiva dos estudantes conclui os anos iniciais do Ensino Fundamental sem níveis adequados de alfabetização e leitura, fenômeno que se agravou após a pandemia, conforme análises divulgadas pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento

16 Os resultados completos estão disponíveis em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=BRA&topic=PI>.

Social (IMDS)¹⁷. Esses indicadores, amplamente documentados, sinalizam problemas estruturais no processo de ensino da leitura e indicam que os baixos resultados não podem ser interpretados de forma simplista, nem utilizados para legitimar a adoção acrítica de métodos pedagógicos isolados, desconsiderando fatores como formação docente, desigualdades sociais e condições institucionais de ensino.

Essa visão crítica dos dados demonstra que superar o desafio da alfabetização no Brasil exige políticas públicas integradas, que articulem a qualidade dos processos pedagógicos dentro da sala de aula a investimentos robustos nas condições estruturais das escolas e na valorização dos professores. Ignorar essa complexidade em favor de soluções aparentemente simples, como a defesa dogmática de um único método, tem se mostrado historicamente ineficaz.

Eles devem, sobretudo, nos alertar para a necessidade de superar visões unidimensionais. O fracasso na alfabetização raramente é devido à falta de um único ingrediente metodológico, mas sim a um conjunto complexo de fatores que inclui formação docente, condições de trabalho, valorização da cultura escrita no entorno da criança e a própria concepção de ensino e aprendizagem que orienta a prática em sala de aula.

Quadro 1 - Síntese teórica sobre educação, alfabetização e letramento.

Eixo teórico	Principais autores e contribuições	Implicações para a alfabetização
Educação como prática social	Brandão (1981) – educação difusa, comunitária e culturalmente situada; transmissão de saberes para além da escola formal.	A alfabetização deve ser compreendida como prática social vinculada à cultura, ao cotidiano e às relações comunitárias.
Educação escolar e desigualdade	Brandão (1981) – institucionalização da educação nas sociedades complexas; reprodução de hierarquias sociais.	A alfabetização escolar pode reforçar desigualdades quando desvinculada da realidade social dos educandos.
Consciência fonológica	Lopes (2004) – desenvolvimento gradual da consciência fonológica como base para o princípio alfabético.	Reconhecimento da importância do ensino sistemático das relações grafofonêmicas, sem reducionismo técnico.
Crítica ao tecnicismo	Ferreiro (2004) – rejeição da redução da língua escrita a um código mecânico de correspondências.	Necessidade de considerar a escrita como sistema de significação social e histórica.
Superação da dicotomia metodológica	Ferreiro (2004) – crítica à polarização entre métodos fônico e global; valorização da prática docente integrada.	Integração entre sistematização do código, textos significativos e produção escrita.
Processo construtivo da criança	Ferreiro (2004) – criança como sujeito ativo que formula hipóteses sobre a escrita.	Valorização das hipóteses infantis e do erro como parte do processo de aprendizagem.

17 Disponível em: https://imdsbrasil.org/em_pauta/edition-70-saeb-almost-1-million-children-finish-the-5th-grade-not-adequately-literate/.

Síntese integradora	Brandão; Ferreira – articulação entre dimensão cognitiva, social e cultural da alfabetização.	Alfabetizar letrando, articulando técnica, sentido e participação social.
Avaliações e contexto brasileiro	OCDE (2023); SAEB; IMDS – baixos desempenhos em leitura e agravamento das desigualdades.	Necessidade de políticas amplas que considerem formação docente, condições de trabalho e justiça social.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, o caminho para enfrentar os desafios da alfabetização nas etapas iniciais exige coragem para abandonar polarizações estereis. Exige reconhecer que, como afirma Brandão ao revisitar a lição dos índios, não há uma forma única nem um único modelo de educação. A escola não é o único lugar onde ela acontece. A alfabetização bem-sucedida será aquela que conseguir costurar esses diferentes saberes em uma prática pedagógica coerente, que alfabetize letrando, que ensine o código sem perder o sentido, e que, acima de tudo, veja na criança não um problema a ser resolvido, mas um sujeito a ser acolhido em sua jornada de descoberta do mundo através da palavra escrita.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise das cartilhas de alfabetização aprovadas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático evidencia uma dissonância significativa entre as prescrições normativas do Edital e as práticas pedagógicas efetivamente materializadas nos materiais didáticos. Embora o Edital estabeleça de forma explícita a necessidade do ensino sistemático das relações fonema-grafema e do desenvolvimento da fluência de leitura, os dados indicam que menos de 1% das atividades analisadas se dedicam à decodificação, não havendo, em nenhuma das cartilhas, propostas voltadas à promoção da fluência leitora. A Figura 2 apresenta visualmente os principais eixos de dissonância identificados na análise dos materiais.

Figura 2 – O PNLD.



Fonte: Elaboração própria.

Essa lacuna não pode ser compreendida como resultado de uma omissão ocasional ou de fragilidades pontuais na elaboração dos materiais, mas deve ser analisada à luz do paradigma teórico hegemônico que historicamente orienta a alfabetização no Brasil. Tal paradigma, fortemente influenciado por autores como Ferreiro (1985), privilegia concepções de letramento e compreensão textual em detrimento do ensino explícito do código alfabético. Embora essas contribuições tenham sido fundamentais para romper com práticas mecanicistas, sua incorporação acrítica ao campo das políticas públicas acabou por produzir uma marginalização sistemática das dimensões cognitivas da aprendizagem inicial da leitura.

Essa exclusão prática de um componente essencial da alfabetização resulta em um modelo pedagógico desequilibrado, que impõe sobre o aluno o ônus de descobrir sozinho a lógica do sistema alfabético. Esse cenário contribui para explicar os persistentes índices de insucesso na alfabetização, pois espera-se que a criança desenvolva a fluência sem que lhe sejam oferecidas, de forma direta e estruturada, as ferramentas para a automatização da decodificação. Superar essa dicotomia é, portanto, um desafio urgente para a política pública, exigindo uma revisão crítica dos referenciais que orientam a produção de materiais e a formação docente, em direção a uma abordagem integrada e multifacetada do ensino da leitura.

A análise das bibliografias mobilizadas nas cartilhas reforça essa constatação, ao revelar que menos de 2% das referências tratam diretamente de aspectos centrais da

alfabetização, como decodificação, princípio alfabético e fluência. Em contrapartida, predominam referências voltadas a concepções amplas de letramento e linguística, o que evidencia um desequilíbrio teórico que se reflete na organização das atividades propostas.

Tal cenário confirma o diagnóstico de Smolka (1988), segundo o qual as concepções subjacentes aos materiais didáticos aprovados pelo PNLD se afastam de forma sistemática do paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura. Vale ressaltar também a ausência de uma sequência sistemática e explícita para a apresentação progressiva de fonemas e grafemas.

As cartilhas analisadas não organizam o ensino do código de forma cumulativa e estruturada, ignorando evidências consolidadas que apontam a eficácia desse tipo de abordagem, sobretudo para crianças com dificuldades de aprendizagem ou pertencentes a contextos socioculturais menos favorecidos (Smolka, 1994).

A inexistência de progressões claras compromete a consolidação das correspondências grafofonêmicas e dificulta a automatização da leitura. Nesse contexto, prevalece a noção de que a criança seria capaz de “descobrir” o funcionamento do sistema de escrita por meio da simples exposição a textos autênticos e da formulação espontânea de hipóteses. No entanto, pesquisas da Ciência Cognitiva da Leitura demonstram que a maioria das crianças não infere de forma autônoma as relações fonema-grafema, sendo necessária instrução explícita para que esse conhecimento se consolide de modo eficiente (Morais, 1995). A insistência nessa concepção acaba por beneficiar apenas uma parcela restrita de alunos, aprofundando desigualdades no processo de alfabetização.

A fluência de leitura, reconhecida como componente essencial para a compreensão textual, é outro aspecto sistematicamente negligenciado. As cartilhas não apresentam atividades de leitura repetida, monitoramento de velocidade, leitura de pseudopalavras ou outros procedimentos amplamente utilizados para verificar e consolidar o domínio do código alfabético. Tal ausência compromete a transição da decodificação inicial para o reconhecimento automático de palavras, etapa fundamental para liberar recursos cognitivos destinados à compreensão (Perfetti, 2003; Dehaene, 2012).

A estrutura geral das cartilhas privilegia a organização por temas e gêneros textuais, com predominância de atividades voltadas à compreensão e à produção de textos. Embora tais práticas sejam relevantes, sua centralidade nas fases iniciais da alfabetização tende a sobrecarregar cognitivamente o aluno que ainda não domina a decodificação, produzindo um descompasso entre as exigências das tarefas e as habilidades efetivamente desenvolvidas.

Essa sobrecarga pode resultar em estratégias compensatórias pouco eficientes, como a adivinhação e o uso excessivo de pistas contextuais.

De fato, a pedagogia subjacente aos materiais analisados incentiva práticas como a antecipação de palavras a partir de imagens, do contexto ou de pistas visuais, estratégias que a Ciência Cognitiva da Leitura identifica como características de leitores pouco proficientes, e não como indicadores de ensino eficaz. Tais práticas, quando institucionalizadas como estratégia pedagógica, tendem a mascarar dificuldades reais de decodificação e a impedir intervenções precoces mais efetivas.

Os manuais do professor reforçam esse quadro ao não oferecerem orientações concretas para o ensino da decodificação, sustentando a ideia de que o docente deve apenas mediar a “construção” do conhecimento pelo aluno. Essa concepção desloca a responsabilidade pela aprendizagem para a criança, ao mesmo tempo em que priva o professor de instrumentos didáticos baseados em evidências, fragilizando o trabalho pedagógico.

A quase ausência de referências explícitas a métodos de alfabetização reflete, nesse sentido, uma rejeição de caráter ideológico ao ensino estruturado, em favor de uma abordagem considerada “natural” e centrada no aluno. Contudo, segundo o *National Reading Panel*¹⁸ tal postura ignora décadas de pesquisas empíricas que demonstram a importância da instrução sistemática do código alfabético, especialmente nos contextos escolares marcados por desigualdades.

A seguir, dois quadros permitem compreender que a dissonância identificada não se restringe a uma divergência formal entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que é efetivamente produzido nos materiais didáticos, mas revela um descompasso mais profundo entre referenciais teóricos mobilizados e seus desdobramentos pedagógicos concretos. O Quadro 2 evidencia o plano normativo-conceitual e os fundamentos que orientam a elaboração das cartilhas.

18 Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.

Quadro 2 - Prescrições Normativas e Bases Teóricas da Alfabetização no PNLD.

Eixo Conceitual	Prescrição Normativa (Edital PNLD)	Base Teórica Predominante	Evidências Científicas Pouco Consideradas
Decodificação	Ensino sistemático fonema-grafema	Letramento sociocultural	Ciência Cognitiva da Leitura
Fluência Leitora	Promoção explícita da fluência	Compreensão textual antecipada	Leitura repetida e automatização
Sequência do Código	Progressão cumulativa de fonemas	Hipótese construtivista espontânea	Ensino explícito e estruturado
Bibliografia	Equilíbrio entre letramento e alfabetização	Predomínio de letramento amplo	Estudos sobre princípio alfabético
Manual do Professor	Orientações claras de ensino do código	Mediação não diretiva	Métodos baseados em evidências

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 3 explicita como essas escolhas se materializam em práticas didáticas específicas e em efeitos observáveis no processo de alfabetização. Essa passagem do plano teórico para o empírico torna visível que determinadas opções metodológicas não permanecem no campo abstrato, mas produzem impactos diretos na organização do ensino, na atuação docente e, sobretudo, nas trajetórias de aprendizagem dos estudantes, justificando a análise integrada entre prescrições, práticas e consequências educacionais.

Quadro 3 - Práticas Observadas e Consequências Pedagógicas nas Cartilhas do PNLD.

Eixo Conceitual	Prática Observada nas Cartilhas	Consequências Pedagógicas
Decodificação	Menos de 1% de atividades	Fragilidade no princípio alfabético
Fluência Leitora	Ausência de exercícios de fluência	Leitura lenta e não automatizada
Sequência do Código	Inexistência de progressão estruturada	Sobrecarga cognitiva do aluno
Bibliografia	Predomínio de referências amplas	Desequilíbrio teórico-metodológico
Estratégias de Leitura	Adivinhação por imagens e contexto	Mascaramento de dificuldades reais
Manual do Professor	Mediação genérica	Fragilização do trabalho docente
Avaliação Institucional	Aprovação mesmo em desacordo	Reprodução de práticas ineficazes
Impacto Educacional	Alto índice de não superação da decodificação	Baixo desempenho em leitura

Fonte: Elaboração própria.

O descumprimento dos critérios estabelecidos pelo Edital do PNLD não resultou na exclusão das cartilhas analisadas, o que sugere uma convivência do sistema de avaliação com o paradigma dominante. Essa tolerância institucional contribui para a reprodução de práticas que priorizam o letramento em detrimento da alfabetização propriamente dita, esvaziando o sentido das próprias diretrizes oficiais.

As consequências desse quadro são observáveis nos indicadores educacionais. Dados do SAEB e do PISA revelam que cerca de metade dos estudantes brasileiros não supera adequadamente a fase de decodificação, o que compromete de forma significativa sua trajetória escolar e limita o desenvolvimento de competências leitoras mais complexas. Esses resultados não podem ser dissociados das escolhas pedagógicas e curriculares que orientam os materiais didáticos e a formação docente.

A resistência à incorporação de evidências científicas robustas, como aquelas sistematizadas pelo National Reading Panel, configura um bloqueio de natureza ideológica que dificulta a atualização das práticas de alfabetização no país. A ausência de referências a autores centrais da Ciência Cognitiva da Leitura, como Adams, Dehaene e Perfetti, tanto nas cartilhas quanto nos manuais, evidencia um isolamento intelectual que compromete a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Dessa forma, os resultados da análise não revelam apenas fragilidades pedagógicas pontuais, mas apontam para um problema estrutural mais amplo: a desconexão entre políticas públicas de alfabetização, processos de avaliação institucional, formação de professores e evidências científicas internacionais. Essa desconexão contribui para a manutenção de um ciclo persistente de baixo desempenho em leitura, reforçando desigualdades educacionais e limitando o direito à alfabetização plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico e empírico apresentado evidencia que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita constitui um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e sociais. A consciência fonológica e o princípio alfabético revelam-se fundamentos relevantes para a decodificação, mas sua eficácia depende da articulação com práticas significativas de leitura e produção textual. Assim, a alfabetização se configura como um campo que exige integração entre sistematização do código e construção de sentido, evitando tanto o tecnicismo mecânico quanto a negligência das bases estruturais do sistema de escrita.

Os dados de avaliações nacionais e internacionais discutidos no capítulo reforçam que as fragilidades no desempenho leitor não decorrem exclusivamente da ausência de determinado método, mas de um conjunto de fatores interdependentes, entre os quais se

destacam a formação docente, as condições institucionais de ensino, o acesso à cultura escrita e a coerência entre políticas públicas e materiais didáticos. Nesse sentido, a análise das cartilhas do PNLD revelou descompassos entre prescrições normativas e práticas efetivamente materializadas, indicando que a ausência de ensino explícito e progressivo das correspondências grafofonêmicas compromete a consolidação da leitura fluente. Tal constatação não implica a defesa de um retorno a modelos rígidos, mas aponta para a necessidade de incorporar evidências científicas de forma crítica e contextualizada.

Do ponto de vista pedagógico, o capítulo sustenta que o professor alfabetizador ocupa posição central como mediador cultural e intelectual do processo educativo. Não se trata de um executor de técnicas previamente definidas, mas de um profissional que interpreta teorias, seleciona estratégias e constrói situações didáticas que dialogam com a realidade dos estudantes. A valorização das hipóteses infantis, do erro como etapa de aprendizagem e da leitura como prática social amplia o alcance da alfabetização e a insere em um projeto formativo mais amplo, no qual o domínio do código escrito se converte em instrumento de participação social, autonomia intelectual e expressão de identidade.

Em síntese, a superação das dificuldades históricas da alfabetização exige abandonar polarizações simplificadoras e reconhecer que ensinar a ler e escrever envolve simultaneamente técnica, significado e contexto social. A integração entre aportes da ciência cognitiva da leitura, contribuições construtivistas e perspectivas socioculturais possibilita a construção de uma prática pedagógica equilibrada, que respeita a criança como sujeito cognoscente e garante acesso efetivo à cultura escrita. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser concebida apenas como etapa escolar e passa a ser entendida como direito formativo fundamental, cuja efetivação demanda políticas educacionais consistentes, materiais didáticos alinhados a evidências e valorização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANGELO, W. F.; GODOY, D. M. A.; PEREIRA, V. W.; FRAGA, M. E. F. dos S. de. **O interesse do modelo cognitivo compartilhado da relação leitura-escrita à alfabetização.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 41, n. 126, p. 1-10, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240044.

BORGES, E.; FERREIRA, A. T. B. **Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e159401, 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador – estratégias**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. 450 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/copy_of_livrodoprofessor_03_09.pdf. Acesso em: 28 dez. 2025.
- CHALL, J. S. **Stages of reading development**. New York: McGraw-Hill, 1983.
- EHRI, L. C. **Learning to read words: Theory, findings, and issues**. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.
- FERREIRO, E. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 3 jun. 1985.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GOSWAMI, U. **Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework**. *Dyslexia*, v. 6, n. 2, p. 133-151, 2000.
- LOPES, F. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. *Sugestões Práticas • Psicol. Esc. Educ.*, v. 8, n. 2, dez. 2004.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**. Paris: OECD Publishing, 2019.
- SCHERER, A. P. R. **Princípio alfabético e consciência fonológica: fatores determinantes no tempo de leitura de crianças em processo de alfabetização**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 82-99, dez. 2007.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- STANOVICH, K. E. **Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy**. *Reading Research Quarterly*, v. 21, n. 4, p. 360-407, 1986.
- UNICEF. **A World Ready to Learn: Prioritizing early childhood education**. New York: UNICEF, 2019.

CAPÍTULO III

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E PRÁTICAS DIDÁTICAS: ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Cristiane Arruda de Oliveira¹⁹

Arlete Coelho Graça²⁰

Leide Dayanna Matias Queiroz²¹

Matheus Martins Carlos²²

Beatriz Florentino Serafim²³

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques²⁴

DOI: 10.47538/AC-2026.48-03

RESUMO: A psicogênese da língua escrita e práticas didáticas que orientam o desenvolvimento da consciência fonológica na infância são de suma importância para a compreensão de como a criança constrói seu conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e quais intervenções pedagógicas são mais eficazes para apoiar esse processo. A teoria psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky é tomada como eixo principal, considerando a concepção de que as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita à medida que interagem com textos e contextos sociais de leitura e escrita. A mediação docente, inspirada em Lev Vygotsky, é analisada sob a óptica da zona de desenvolvimento proximal, ressaltando que a intervenção pedagógica orientada favorece a progressão das hipóteses escriturais. O capítulo incorpora análises contemporâneas de Delia Lerner e Telma Weisz, que problematizam a articulação entre consciência fonológica e outras dimensões do sistema linguístico, defendendo sequências didáticas que integrem linguagem oral, leitura e práticas escriturais contextualizadas. A obra também recupera contribuições de José Moraes no debate entre psicogênese e consciência fonológica, demonstrando a necessidade de diálogo entre diferentes matrizes teóricas. Dados do Instituto Ayrton Senna, de relatórios do INEP e de documentos da UNESCO são utilizados para evidenciar lacunas e desigualdades no desempenho em alfabetização, contribuindo para uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais. Conclui-se chamando atenção para o fato de que abordagens que articulam teoria e prática, favorecem a reflexão docente ultrapassando métodos fragmentados, em consonância com evidências educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: psicogênese; consciência fonológica; práticas didáticas; mediação docente.

19 Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Universidade Cândido Mendes. any_arruda@hotmail.com.

20 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

21 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

22 Mestrando em História (PPGHCE). Universidade Estadual do Ceará (UECE). 18martinscarlos@gmail.com.

23 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

24 Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

A alfabetização infantil é um dos campos mais investigados na área da Educação, sobretudo diante dos desafios persistentes relacionados ao domínio da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização. A compreensão desse processo exige o reconhecimento de que aprender a ler e escrever ultrapassa a simples memorização de letras e sílabas, envolvendo dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais. Nesse horizonte, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita oferecem contribuições relevantes ao evidenciar que a criança constrói progressivamente conhecimentos sobre o sistema alfabético a partir de interações significativas com a linguagem escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A teoria da psicogênese da língua escrita desloca o foco do ensino mecânico para a compreensão dos processos de elaboração intelectual da criança. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que o aprendiz formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo da escolarização formal, reorganizando-as conforme novas experiências de leitura e produção textual. Tal perspectiva redefine o erro como elemento constitutivo da aprendizagem, compreendendo-o como indicador de avanços cognitivos e não como falha a ser reprimida.

Essa abordagem contribui para superar concepções restritas de alfabetização centradas exclusivamente no domínio técnico do código escrito. Ao reconhecer a escrita como objeto cultural e simbólico, amplia-se a compreensão do processo alfabetizador como fenômeno interativo e socialmente situado, no qual a criança se insere em práticas reais de linguagem desde muito cedo (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A mediação docente, nesse cenário, assume papel fundamental para a progressão das hipóteses infantis. A aprendizagem é entendida como processo social, no qual a interação com sujeitos mais experientes favorece o avanço cognitivo e linguístico. Tal compreensão aproxima-se da noção de zona de desenvolvimento proximal, que evidencia a importância da intervenção pedagógica intencional na ampliação das capacidades do aprendiz (Vygotsky, 1998).

A consciência fonológica insere-se como dimensão relevante nesse debate ao referir-se à habilidade de perceber e manipular unidades sonoras da fala. Essa competência contribui para o estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas e favorece o desenvolvimento inicial da leitura. Contudo, o trabalho com sons da língua não deve ocorrer de modo isolado, mas articulado a práticas significativas de uso da linguagem (Morais, 2012).

A articulação entre psicogênese e consciência fonológica revela a complexidade do processo alfabetizador, indicando que diferentes dimensões do sistema linguístico precisam dialogar no contexto escolar. O ensino da língua escrita, nessa perspectiva, deve ocorrer em situações reais de uso, nas quais a criança compreenda a função social da leitura e da escrita e participe ativamente de práticas textuais diversificadas (Lerner, 2002).

As práticas didáticas voltadas à alfabetização demandam planejamento e intencionalidade pedagógica, evitando a fragmentação entre atividades de decodificação e experiências concretas de letramento. A integração entre linguagem oral, leitura e produção textual favorece aprendizagens mais consistentes, pois permite que o estudante reflita sobre o funcionamento do sistema de escrita em contextos significativos (Weisz, 2010).

A relevância dessas abordagens torna-se ainda mais evidente diante de dados educacionais que apontam lacunas persistentes no desempenho em alfabetização. Indicadores de avaliações nacionais revelam que parcela significativa de estudantes conclui os primeiros anos do ensino fundamental sem domínio adequado das habilidades básicas de leitura e escrita, evidenciando a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e da formação docente (INEP, 2023).

Instituições voltadas à pesquisa educacional também têm contribuído para esse debate ao demonstrar que intervenções pedagógicas fundamentadas em evidências científicas podem promover avanços consistentes na aprendizagem. Estudos indicam que propostas integradas, associadas à formação continuada de professores, favorecem o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras desde os anos iniciais (Instituto Ayrton Senna, 2022).

No âmbito internacional, documentos educacionais ampliam a compreensão do letramento ao vinculá-lo a direitos humanos, inclusão social e participação cidadã. Essa perspectiva evidencia que a alfabetização não se restringe ao domínio técnico da escrita, mas envolve a inserção do sujeito em práticas sociais de linguagem que favorecem autonomia e criticidade (UNESCO, 2023).

Dessa forma, a análise da psicogênese da língua escrita associada ao desenvolvimento da consciência fonológica e às práticas didáticas revela a necessidade de integração entre diferentes matrizes teóricas. A articulação entre contribuições da psicologia do desenvolvimento, da linguística e da pedagogia possibilita compreender a alfabetização como processo dinâmico e multifacetado, reafirmando o compromisso educacional com o acesso pleno à cultura escrita e com a formação de sujeitos leitores e produtores de texto.

METODOLOGIA

Este capítulo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, com o objetivo de discutir a psicogênese da língua escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica e as práticas didáticas associadas à alfabetização nos anos iniciais da escolarização. A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza teórica e interpretativa do objeto de estudo, que exige análise aprofundada de concepções, categorias e produções acadêmicas consolidadas no campo educacional.

A revisão bibliográfica concentrou-se em obras clássicas e contemporâneas que discutem a construção do conhecimento infantil sobre a escrita, com destaque para os estudos de Ferreiro e Teberosky, bem como para pesquisas que abordam a consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura, como as contribuições de Morais. Também foram incorporados referenciais que tratam da mediação docente e das práticas pedagógicas contextualizadas, a partir de autores como Vygotsky, Lerner e Weisz.

Complementarmente, realizou-se análise de documentos institucionais e relatórios educacionais produzidos por organismos nacionais e internacionais, como o INEP, o Instituto Ayrton Senna e a UNESCO. Esses documentos foram utilizados para contextualizar a discussão teórica à luz de dados empíricos sobre o desempenho em alfabetização e as desigualdades educacionais persistentes, permitindo estabelecer relações entre teoria, prática pedagógica e políticas educacionais.

O procedimento analítico consistiu na leitura sistemática das fontes selecionadas, seguida de categorização temática, buscando identificar convergências, tensões e complementaridades entre os diferentes aportes teóricos. As categorias de análise foram organizadas em torno de três eixos centrais: construção do conhecimento sobre a escrita, desenvolvimento da consciência fonológica e práticas didáticas mediadas, os quais orientaram a estruturação do capítulo e a discussão dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste capítulo fundamenta-se na compreensão de que a alfabetização constitui um processo complexo, atravessado por dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e pedagógicas, que não pode ser reduzido a técnicas de decodificação ou à aplicação de métodos isolados.

Na laboriosa busca de tudo o que precede o funcionamento a estudar, é sempre necessário colocar as perguntas iniciais: como a criança lê antes de ler? (no sentido convencional do termo); como ela escreve antes que sua produção seja reconhecida pelos outros como escrita? Compreender a gênese do conhecimento implica considerar todas as etapas evolutivas como parte do processo, ainda que tais etapas estejam circunscritas a aprendizagens não convencionais (Campelo, 2015, p. 188).

Diante desse entendimento, torna-se imperioso reconhecer a criança como um sujeito ativo, um produtor de hipóteses sobre o sistema de escrita muito antes de dominar suas convenções sociais. Essa perspectiva, alinhada aos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), coloca em primeiro plano a psicogênese da língua escrita, revelando que os chamados "erros" ou "garatujas" são, na verdade, indícios valiosos de um pensamento em construção. Portanto, o processo de alfabetização não começa na escola, mas é por ela potencializado quando o educador, atento a essas manifestações iniciais, consegue interpretar os traços, os rabiscos e as primeiras tentativas de representação como gestos significantes.

Parte-se do entendimento de que a criança elabora conhecimentos sobre o sistema de escrita a partir de interações significativas com textos, sujeitos e contextos culturais, exigindo do professor uma atuação mediadora e reflexiva diante das produções infantis. Nesse horizonte, o diálogo entre a teoria da psicogênese da língua escrita, os estudos sobre consciência fonológica e as contribuições das práticas didáticas contextualizadas possibilita analisar a alfabetização como fenômeno dinâmico e multifacetado, no qual oralidade, leitura e escrita se articulam de modo indissociável. Tal perspectiva orienta a discussão que se segue, buscando integrar diferentes matrizes teóricas e evidências educacionais a fim de compreender os caminhos pelos quais o desenvolvimento da linguagem escrita se consolida nos anos iniciais da escolarização.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INFANTIL

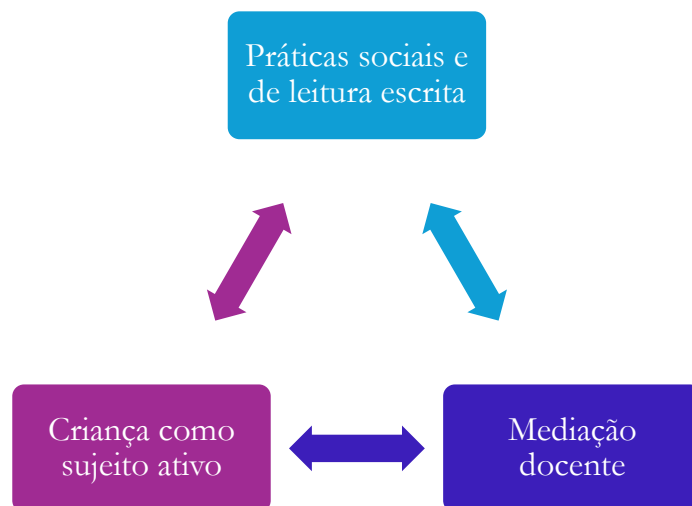
Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita deslocaram significativamente a compreensão do processo de alfabetização ao evidenciar que a criança não é um sujeito passivo diante do sistema alfabético, mas um agente que formula hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o meio social e cultural (Andrade; Andrade; Prado, 2017). Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais baseados exclusivamente na memorização de sílabas e na repetição mecânica de exercícios, propondo uma leitura da aprendizagem como

processo construtivo e progressivo. Nesse entendimento, a escrita é concebida como objeto de conhecimento e não apenas como técnica de codificação.

Para Campelo (2015), essa visão revelou que os chamados “erros” das crianças não são falhas aleatórias, mas janelas valiosas para entender sua lógica interna de pensamento. Portanto, a intervenção pedagógica eficaz deve estar atenta a essas pistas, criando situações desafiadoras que promovam a reflexão metalinguística. Dessa forma, a função do educador transcende a simples transmissão de regras, tornando-se a de mediador que organiza um ambiente rico em textos e interações significativas (Lerner, 2002). Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser um treino estanque para se integrar plenamente às práticas sociais de leitura e escrita.

A teoria psicogenética sustenta que a criança percorre níveis de elaboração conceitual que revelam modos próprios de compreender a relação entre fala e escrita. Essas etapas não correspondem a idades fixas nem se configuram como sequência rígida, mas como reorganizações cognitivas decorrentes da experiência com textos e práticas sociais de leitura. O erro, nesse contexto, deixa de ser entendido como falha e passa a ser interpretado como indício de raciocínio e avanço intelectual, o que exige do professor uma postura investigativa e reflexiva diante das produções infantis (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Figura 1 – Práticas sociais de leitura e escrita.



Fonte: Elaboração própria.

Ao considerar a escrita como construção simbólica, amplia-se o horizonte de análise para além da sala de aula, reconhecendo que a criança chega à escola portando conhecimentos prévios derivados de vivências familiares, culturais e midiáticas. Essa

compreensão contribui para que o ensino da leitura e da escrita seja organizado a partir de situações significativas de uso da linguagem, nas quais o estudante perceba funções comunicativas reais do texto. Pesquisas brasileiras têm reforçado essa perspectiva ao indicar que práticas contextualizadas favorecem maior engajamento e compreensão do sistema alfabético (Campello, 2015).

A psicogênese também propõe uma revisão do papel docente, deslocando o foco do transmissor de conteúdos para o mediador de processos cognitivos. O professor passa a observar, registrar e interpretar as hipóteses de escrita dos estudantes, intervindo de modo intencional para provocar conflitos cognitivos produtivos. Tal postura implica reconhecer a heterogeneidade das turmas e a necessidade de estratégias diversificadas que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada criança, evitando comparações reducionistas e classificatórias (Andrade; Andrade; Prado, 2017).

A análise da psicogênese da língua escrita também permite problematizar práticas escolares que desconsideram os processos de construção do conhecimento infantil ao priorizarem resultados imediatos e padronizados. Quando o ensino da escrita se orienta exclusivamente por expectativas normativas, corre-se o risco de invisibilizar os percursos singulares de aprendizagem e de desvalorizar as hipóteses elaboradas pelas crianças. Tal postura pode comprometer a relação do estudante com a linguagem escrita, transformando a alfabetização em experiência de frustração, em vez de investigação e descoberta, conforme alertam Ferreiro e Teberosky ao discutirem os efeitos de intervenções pedagógicas descoladas do processo cognitivo infantil (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Nesse sentido, a observação sistemática das produções infantis configura-se como instrumento pedagógico fundamental. Ao registrar e analisar as escritas das crianças, o professor amplia sua compreensão sobre os níveis de conceitualização presentes no grupo e pode planejar intervenções mais ajustadas às necessidades cognitivas dos alunos. Essa prática favorece a construção de situações didáticas que promovem reflexão sobre o sistema de escrita, estimulando avanços conceituais sem romper com o sentido social da linguagem, tal como indicam os estudos de Campello (2015) ao analisar práticas alfabetizadoras fundamentadas na psicogênese.

Os aportes da psicogênese reforçam a necessidade de uma formação docente que possibilite compreender a alfabetização para além de métodos prescritivos. O domínio teórico sobre os processos de aquisição da escrita permite ao professor interpretar o erro

como parte constitutiva da aprendizagem e atuar de maneira mais segura e intencional. Essa compreensão contribui para práticas pedagógicas mais equitativas e menos classificatórias, alinhando-se às discussões propostas por Andrade, Andrade e Prado (2017) acerca da mediação docente e da valorização dos processos cognitivos no ensino da língua escrita.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

A consciência fonológica constitui dimensão relevante no debate alfabetizador por referir-se à capacidade de perceber, segmentar e manipular unidades sonoras da fala, como sílabas, rimas e fonemas. Essa habilidade favorece o estabelecimento de correspondências entre sons e grafias, contribuindo para o reconhecimento de padrões linguísticos presentes no sistema de escrita alfabética. Contudo, sua abordagem pedagógica requer cautela para que não se reduza a exercícios descontextualizados que desconsiderem o sentido comunicativo da linguagem.

Quadro 1 - Consciência fonológica e relações entre oralidade e escrita.

EIXO DE ANÁLISE	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	REFERÊNCIAS
Consciência fonológica	Deve ser trabalhada de forma integrada ao uso significativo da linguagem, evitando exercícios mecânicos e descontextualizados.	Morais (2012)
Desenvolvimento progressivo	Uso de jogos sonoros, rimas, parlendas e atividades de escuta articuladas à leitura e à produção textual.	Morais (2012)
Oralidade e escrita	Integração entre práticas de oralidade, leitura e escrita para fortalecer a compreensão do funcionamento da língua.	Campello (2015)
Letramento e função social do texto	Planejamento de situações didáticas que evidenciem a função comunicativa real dos textos.	Campello (2015)
Perspectiva psicogenética	Valorização das produções infantis como expressão de raciocínio e avanço conceitual.	Ferreiro; Teberosky (1999)
Erro fonológico	Postura investigativa do professor diante das tentativas de escrita, orientando intervenções intencionais.	Andrade; Andrade; Prado (2017)
Integração metodológica	Planejamento pedagógico que considere simultaneamente dimensões cognitivas e socioculturais da alfabetização.	Campello (2015); Morais (2012)
Alfabetização como processo integrado	Superação de dicotomias entre métodos centrados no código e propostas exclusivamente discursivas.	Ferreiro; Teberosky (1999); Campello (2015)

Fonte: Elaboração própria.

Estudos linguísticos apontam que a consciência fonológica se desenvolve progressivamente e pode ser estimulada por meio de jogos sonoros, rimas, parlendas e atividades de escuta atenta, integradas a práticas reais de leitura e produção textual. Quando

dissociada de contextos significativos, tende a transformar-se em treinamento mecânico, o que compromete o interesse do estudante e limita a compreensão do funcionamento da língua escrita (Morais, 2012).

A articulação entre oralidade e escrita evidencia que o aprendizado da leitura não se restringe à decodificação de símbolos, mas envolve processos de interpretação e produção de sentidos. Nesse sentido, o desenvolvimento fonológico deve ocorrer em diálogo com experiências de letramento que possibilitem à criança compreender a função social do texto. A integração entre essas dimensões contribui para aprendizagens mais consistentes, pois permite que o estudante perceba a escrita como sistema organizado e culturalmente situado.

Pesquisas educacionais indicam que programas que combinam atividades fonológicas com leitura compartilhada e produção textual apresentam resultados mais satisfatórios do que abordagens isoladas. Essa constatação reforça a necessidade de planejamento pedagógico que considere simultaneamente aspectos cognitivos e socioculturais da alfabetização, evitando dicotomias entre métodos centrados no código e propostas exclusivamente discursivas.

A partir da perspectiva psicogenética, a consciência fonológica não é compreendida como pré-requisito isolado para a alfabetização, mas como dimensão que se articula às hipóteses que a criança formula sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que, ao tentar estabelecer relações entre fala e escrita, a criança mobiliza conhecimentos fonológicos de maneira não linear, reconstruindo progressivamente suas concepções sobre o funcionamento do sistema alfabético. Assim, a reflexão sobre sons e grafias emerge no interior de práticas de leitura e escrita significativas, e não como etapa anterior ou externa ao processo de construção do conhecimento escrito.

Nessa direção, Moraes (2012) ressalta que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser compreendido como processo gradual, sensível às experiências linguísticas oferecidas no contexto escolar. Atividades que exploram rimas, aliterações e segmentações sonoras ganham sentido quando vinculadas à leitura de textos, à escuta de narrativas e à produção escrita das crianças. Tal integração favorece a compreensão de regularidades do sistema de escrita sem dissociar o trabalho fonológico da função comunicativa da linguagem, evitando abordagens que fragmentam o aprendizado em habilidades desprovidas de sentido social.

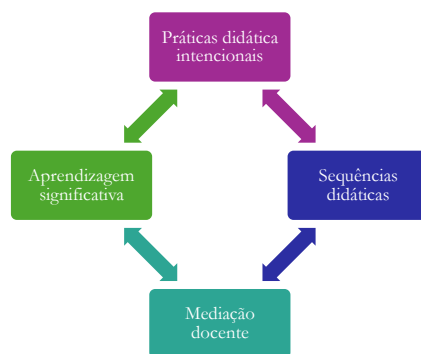
A relação entre oralidade e escrita também exige do professor uma postura investigativa diante das produções infantis, considerando que as tentativas de escrita revelam modos singulares de pensar a língua. Andrade, Andrade e Prado (2017) indicam que a observação atenta dessas produções permite ao docente identificar como os estudantes articulam aspectos fonológicos, semânticos e discursivos, orientando intervenções pedagógicas mais ajustadas. Nessa perspectiva, o erro fonológico deixa de ser interpretado como falha a ser corrigida imediatamente e passa a ser compreendido como manifestação de um raciocínio em elaboração.

Além disso, estudos como os de Campello (2015) evidenciam que práticas alfabetizadoras que articulam consciência fonológica, leitura compartilhada e produção textual contribuem para aprendizagens mais consistentes e duradouras. Ao inserir o trabalho com sons da fala em contextos reais de uso da linguagem, a escola amplia as possibilidades de compreensão do sistema de escrita e fortalece o vínculo do estudante com a cultura escrita.

PRÁTICAS DIDÁTICAS, MEDIAÇÃO DOCENTE E SEQUÊNCIAS DE ENSINO

A prática pedagógica no contexto da alfabetização exige intencionalidade, planejamento e compreensão teórica acerca do desenvolvimento infantil. A mediação docente assume centralidade ao favorecer a interação entre o estudante e o objeto de conhecimento, criando condições para que novas aprendizagens sejam construídas a partir de desafios progressivos. A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o avanço cognitivo ocorre por meio da colaboração e do diálogo, reforçando o papel do professor como orientador do processo formativo (Vygotsky, 1998).

Figura 2 - Organização das práticas alfabetizadoras.



Fonte: Elaboração própria.

As sequências didáticas configuram-se como estratégias organizadas que integram leitura, oralidade e escrita em torno de gêneros textuais e situações comunicativas reais. Essa organização favorece a compreensão do funcionamento da língua e amplia o repertório linguístico do estudante, permitindo que ele participe ativamente de práticas sociais de linguagem (Lerner, 2002).

O diálogo entre ensino e aprendizagem, conforme proposto por Weisz (2010), destaca a importância de escutar as produções dos alunos, reinterpretar intervenções e ajustar propostas conforme as necessidades do grupo. Essa dinâmica reforça a compreensão da alfabetização como processo interativo e em constante reelaboração.

Ao integrar psicogênese, consciência fonológica e práticas didáticas contextualizadas, o trabalho pedagógico tende a superar polarizações metodológicas e a favorecer aprendizagens mais significativas. A literatura educacional aponta que abordagens que conciliam teoria e prática contribuem para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, além de promover maior equidade no acesso à cultura escrita. Tal integração reafirma o compromisso docente com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais.

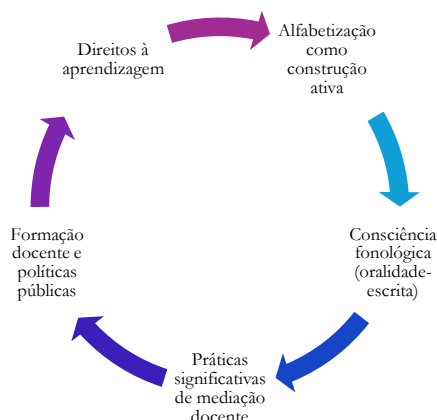
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais teóricos e documentais evidencia que a psicogênese da língua escrita contribui de forma decisiva para a compreensão da alfabetização como processo ativo de construção do conhecimento. Os estudos analisados convergem ao afirmar que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita a partir de suas interações com textos e práticas sociais, o que exige do professor uma postura investigativa e mediadora diante das produções infantis.

A partir dessa compreensão, torna-se possível afirmar que a alfabetização, orientada pelos pressupostos da psicogênese da língua escrita, desloca o foco de métodos prescritivos para a centralidade dos processos cognitivos e sociais envolvidos na aprendizagem. Ao reconhecer a escrita como objeto de conhecimento em constante construção, o trabalho pedagógico passa a valorizar as tentativas dos estudantes, os caminhos percorridos e os sentidos atribuídos à linguagem escrita. Essa abordagem amplia as possibilidades de intervenção docente, permitindo a organização de situações didáticas que dialoguem com as

experiências dos alunos e favoreçam avanços conceituais progressivos, sem desconsiderar a dimensão social e cultural da escrita.

Figura 3 - Psicogênese da língua escrita: alfabetização como construção ativa.



Fonte: Elaboração própria.

A reflexão sobre a prática docente revela que o ensino da leitura e da escrita não se limita à aplicação de métodos, mas envolve decisões pedagógicas fundamentadas em observação contínua e avaliação formativa. Os resultados também indicam que a consciência fonológica desempenha papel relevante no processo alfabetizador, especialmente no estabelecimento de relações entre oralidade e escrita.

No entanto, a literatura aponta que seu desenvolvimento apresenta melhores efeitos quando articulado a práticas significativas de leitura e produção textual, evitando abordagens fragmentadas e descontextualizadas. Essa constatação reforça a necessidade de integração entre diferentes dimensões do sistema linguístico no cotidiano escolar.

No que se refere às práticas didáticas, os estudos analisados demonstram que sequências de ensino organizadas em torno de gêneros textuais e situações comunicativas reais favorecem aprendizagens mais consistentes. A mediação docente, nesse contexto, revela-se central para promover avanços cognitivos, sobretudo quando fundamentada na observação contínua das hipóteses dos alunos e na proposição de desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Os dados institucionais analisados reforçam essas conclusões ao evidenciar que práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, associadas à formação continuada de professores, contribuem para melhores resultados em alfabetização. Ao mesmo tempo, revelam a persistência de desigualdades educacionais, indicando que a adoção de abordagens

integradas constitui não apenas uma escolha pedagógica, mas também um compromisso com a equidade e o direito à aprendizagem.

A literatura também evidencia que a compreensão das hipóteses de escrita formuladas pelas crianças permite ao professor reorganizar o planejamento pedagógico de forma mais sensível aos processos de aprendizagem em curso. Ao reconhecer que diferentes níveis de conceitualização coexistem na sala de aula, torna-se possível propor intervenções que promovam avanços cognitivos sem desconsiderar os saberes prévios dos estudantes. Essa perspectiva contribui para romper com práticas homogêneas e padronizadas, favorecendo uma abordagem mais responsiva às necessidades reais do grupo.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se à importância da avaliação formativa no contexto da alfabetização. A observação sistemática das produções infantis, associada a registros pedagógicos e devolutivos qualitativos, possibilita acompanhar o desenvolvimento da escrita como processo e não apenas como resultado final. Essa concepção de avaliação fortalece a mediação docente, pois orienta decisões pedagógicas fundamentadas na análise contínua das aprendizagens, evitando práticas classificatórias e excludentes.

Os referenciais teóricos também apontam que a integração entre oralidade, leitura e escrita favorece a ampliação do repertório linguístico e discursivo das crianças. Atividades que envolvem leitura compartilhada, produção coletiva de textos e exploração de diferentes gêneros contribuem para que os estudantes compreendam a escrita como prática social situada. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser entendida como etapa isolada do currículo e passa a constituir eixo estruturante da formação escolar nos anos iniciais.

Os estudos analisados também indicam que a organização do ambiente alfabetizador exerce influência direta sobre os processos de aprendizagem da escrita. Salas de aula que disponibilizam diferentes portadores textuais, promovem interações orais frequentes e valorizam a circulação de textos favorecem a construção de hipóteses mais elaboradas por parte das crianças. Esses achados reforçam a compreensão de que o espaço pedagógico não é neutro, mas atua como mediador das relações entre sujeito, linguagem e conhecimento, incidindo sobre a forma como os estudantes se apropriam do sistema de escrita.

Outro ponto recorrente nos resultados refere-se à centralidade da formação docente para a efetivação de práticas alfabetizadoras coerentes com a psicogênese da língua escrita. A literatura evidencia que professores com domínio teórico sobre os processos de construção

da escrita demonstram maior capacidade de interpretar as produções infantis, planejar intervenções ajustadas e evitar práticas prescritivas centradas exclusivamente no código. Tal constatação indica que a qualificação da ação pedagógica está diretamente relacionada à compreensão dos fundamentos conceituais que sustentam o ensino da leitura e da escrita.

A consolidação de práticas alfabetizadoras integradas requer continuidade e coerência ao longo do percurso escolar. A fragmentação entre anos, propostas metodológicas e concepções de linguagem compromete os avanços construídos nos momentos iniciais da alfabetização. Nesse sentido, a articulação entre psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e práticas sociais de leitura e escrita configura-se como eixo estruturante de um projeto pedagógico comprometido com a aprendizagem significativa e com a garantia do direito à educação linguística de todas as crianças.

Portanto, a análise dos dados institucionais e das pesquisas educacionais reforça a necessidade de políticas públicas que sustentem práticas pedagógicas integradas e formação docente consistente. A permanência de desigualdades nos indicadores de alfabetização revela que avanços teóricos precisam ser acompanhados de condições materiais, apoio institucional e valorização do trabalho docente. Assim, a consolidação de práticas alfabetizadoras alinhadas à psicogênese da língua escrita e à consciência fonológica demanda ações articuladas entre escola, formação de professores e políticas educacionais voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permite reafirmar que a alfabetização infantil deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve a articulação entre dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais. A psicogênese da língua escrita oferece fundamentos consistentes para compreender como a criança constrói conhecimentos sobre o sistema alfabético, deslocando o foco de métodos prescritivos para a análise dos processos de pensamento infantil.

A consciência fonológica, quando integrada a práticas significativas de leitura e escrita, contribui para o desenvolvimento inicial da leitura sem reduzir a alfabetização a exercícios mecânicos. Essa articulação evidencia que não se trata de escolher entre diferentes

matrizes teóricas, mas de promover diálogos que ampliem a compreensão do fenômeno alfabetizador e fortaleçam a prática pedagógica.

As práticas didáticas analisadas reforçam o papel da mediação docente como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem. O professor, ao atuar de forma intencional e reflexiva, cria condições para que os estudantes avancem em suas hipóteses sobre a escrita, participando ativamente de práticas sociais de linguagem e ampliando seu repertório cultural.

Conclui-se, assim, que abordagens que integram psicogênese, consciência fonológica e práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para uma alfabetização mais consistente e socialmente comprometida. Tal integração reafirma o papel da escola na garantia do acesso à cultura escrita e na formação de sujeitos capazes de ler, escrever e participar criticamente da vida social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. A.; PRADO, P. S. T. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1360-1376, out./dez. 2017.
- CAMPELLO, M. E. C. H. **Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 186-217, set./dez. 2015.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Avaliação da Alfabetização**. Brasília: INEP, 2023.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Alfabetização e desenvolvimento de competências socioemocionais: evidências e práticas educacionais**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2022.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Global Education Monitoring Report 2023**. Paris: UNESCO, 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2010.

CAPÍTULO IV

ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE: REFLEXÕES SOBRE POBREZA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Cristiane Arruda de Oliveira²⁵

Arlete Coelho Graça²⁶

Leide Dayanna Matias Queiroz²⁷

Matheus Martins Carlos²⁸

Beatriz Florentino Serafim²⁹

Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques³⁰

DOI: 10.47538/AC-2026.48-04

RESUMO: Este capítulo analisa a alfabetização em contextos de desigualdade social, considerando as relações entre pobreza, políticas públicas educacionais e os percursos escolares dos estudantes. Parte-se do entendimento de que as condições socioeconômicas incidem diretamente sobre as oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem, configurando um cenário no qual a alfabetização não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola ou do professor. As contribuições de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire permitem compreender como desigualdades estruturais produzem efeitos diferenciados no desempenho escolar, enquanto Paulo Freire oferece uma leitura crítica que articula alfabetização, consciência social e emancipação. No campo contemporâneo, autores como Nilma Lino Gomes, Miguel Arroyo e François Dubet contribuem para a compreensão das intersecções entre desigualdade, território, raça e políticas educacionais, evidenciando os limites de abordagens meritocráticas. O capítulo dialoga com dados do IBGE, especialmente da PNAD Contínua, que revelam disparidades persistentes nos níveis de escolarização e proficiência em leitura, bem como com informações do INEP sobre desempenho em avaliações nacionais. Relatórios do UNICEF e do Banco Mundial são mobilizados para situar o debate em perspectiva internacional, destacando os impactos da pobreza infantil nos processos de alfabetização. A análise evidencia que políticas focalizadas, desarticuladas de estratégias de proteção social e financiamento adequado da educação, tendem a reproduzir desigualdades já existentes. Diante do exposto defende-se que a alfabetização deve ser tratada como política pública estruturante, integrada a ações intersectoriais, comprometida com a justiça social e com a garantia do direito à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: desigualdade educacional; pobreza; políticas públicas; alfabetização.

25 Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Universidade Cândido Mendes. any_arruda@hotmail.com.

26 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

27 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

28 Mestrando em História (PPGHCE). Universidade Estadual do Ceará (UECE). 18martinscarlos@gmail.com.

29 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

30 Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa decisiva dos percursos escolares e sociais, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades estruturais, como é o caso brasileiro. Longe de se restringir à aquisição técnica da leitura e da escrita, esse processo envolve condições objetivas de vida, acesso a bens culturais e políticas públicas capazes de assegurar o direito à aprendizagem desde os primeiros anos da escolarização. Nesse sentido, compreender a alfabetização em contextos de pobreza exige ultrapassar explicações individualizantes e reconhecer a centralidade dos determinantes sociais que incidem sobre o desempenho escolar.

No Brasil, os dados educacionais revelam que a desigualdade socioeconômica segue como um dos principais fatores associados às trajetórias escolares interrompidas, à defasagem idade-série e aos baixos níveis de proficiência em leitura e escrita. Informações da PNAD Contínua indicam que crianças pertencentes a famílias com menor renda, residentes em territórios marcados pela precarização urbana ou rural, enfrentam maiores obstáculos para acessar e permanecer em processos educativos de qualidade (IBGE, 2024). Tais desigualdades não se expressam apenas no acesso à escola, mas também na qualidade das experiências de alfabetização oferecidas.

A sociologia da educação tem contribuído de forma consistente para a compreensão desses fenômenos. As análises de Pierre Bourdieu demonstram que a escola tende a legitimar desigualdades previamente existentes ao valorizar capitais culturais desigualmente distribuídos entre os grupos sociais (Bourdieu, 1992). Nessa lógica, a alfabetização escolar, quando desvinculada de políticas redistributivas e de reconhecimento, acaba por reforçar mecanismos de reprodução social, penalizando estudantes oriundos dos meios populares.

O Instituto Ayrton Senna³¹ destaca a alfabetização como eixo crítico para a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza no Brasil. Enquanto apenas 59% das crianças são alfabetizadas ao final do 2º ano, os prejuízos da não aprendizagem no tempo certo recaem desproporcionalmente sobre os mais vulneráveis, aprofundando desigualdades e comprometendo trajetórias escolares e de vida. No entanto, há caminhos de superação, ilustrado, por meio de intervenções educacionais focadas e adequadas, como os programas de recomposição de aprendizagem, não apenas transformam individualmente, ao restituir a

31 Disponível: <https://institutoayrtonsenna.org.br/retrato-alfabetizacao-desigualdade-brasil/>.

autoestima e a capacidade de ler e escrever, mas também representam um investimento social de alto retorno. Desse modo, a urgência de políticas públicas que coloquem no centro as crianças em maior situação de atraso e vulnerabilidade, garantindo o direito à aprendizagem como alicerce para a mobilidade social e o desenvolvimento nacional.

Complementarmente, Bernard Lahire evidencia que, mesmo em contextos de vulnerabilidade, as trajetórias escolares não são homogêneas, sendo atravessadas por múltiplas disposições familiares, culturais e institucionais (Lahire, 1997). Essa abordagem contribui para superar leituras deterministas, ao mesmo tempo em que reafirma que o sucesso escolar improvável não pode ser naturalizado como exceção heroica, mas analisado à luz das condições sociais que o tornam raro.

No campo da pedagogia crítica, Paulo Freire oferece uma leitura que articula alfabetização, consciência social e emancipação. Para o autor, alfabetizar implica possibilitar a leitura do mundo, reconhecendo os sujeitos como portadores de saberes e experiências historicamente situadas (Freire, 2011). Em contextos de pobreza, essa concepção assume relevância particular, ao afirmar que a alfabetização deve dialogar com a realidade vivida, e não se limitar à transmissão mecânica de códigos linguísticos.

As contribuições de Miguel Arroyo e Nilma Lino Gomes ampliam esse debate ao evidenciar que desigualdade educacional, raça, território e identidade constituem dimensões indissociáveis. Arroyo chama atenção para os “corpos precarizados” que chegam à escola marcados por trajetórias de exclusão, enquanto Gomes destaca como o racismo estrutural atravessa os processos escolares, afetando expectativas, práticas pedagógicas e políticas públicas (Arroyo, 2013; Gomes, 2019). Tais reflexões são fundamentais para compreender por que a alfabetização não pode ser pensada de forma neutra ou universalizante.

No âmbito das políticas educacionais, Dubet (2008) problematiza os limites de modelos baseados na igualdade formal de oportunidades, ao demonstrar que sistemas escolares considerados justos tendem a ignorar as desigualdades de partida entre os estudantes. Essa crítica é particularmente pertinente no contexto brasileiro, onde políticas focalizadas e avaliações padronizadas frequentemente desconsideram as condições materiais e simbólicas que moldam os processos de alfabetização.

Relatórios internacionais reforçam esse diagnóstico. Documentos do UNICEF e do Banco Mundial evidenciam que a pobreza infantil compromete o desenvolvimento cognitivo, o acesso a ambientes letrados e a continuidade dos percursos escolares, com

impactos diretos nos processos de alfabetização (UNICEF, 2019; Banco Mundial, 2018). No Brasil, os dados do INEP indicam que estudantes de contextos socioeconômicos mais baixos apresentam desempenho significativamente inferior em avaliações nacionais de leitura, revelando a persistência de desigualdades estruturais (INEP, 2024).

Diante desse cenário, este capítulo parte do pressuposto de que a alfabetização deve ser compreendida como política pública estruturante, articulada a estratégias de proteção social, financiamento adequado da educação e valorização do trabalho docente. Ao analisar as relações entre pobreza, desigualdade e políticas educacionais, busca-se evidenciar que garantir o direito à alfabetização implica enfrentar as bases sociais da exclusão, reafirmando a educação como dimensão central da justiça social e da cidadania.

ALFABETIZAÇÃO, POBREZA E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A alfabetização, quando analisada em contextos de desigualdade social, revela-se profundamente condicionada pelas condições materiais e simbólicas de vida dos estudantes. No Brasil, a pobreza afeta diretamente o acesso a bens culturais básicos, como livros, espaços adequados de estudo e experiências sociais mediadas pela linguagem escrita, comprometendo desde cedo os percursos escolares. Dessa forma, o desempenho em leitura e escrita não pode ser compreendido como resultado exclusivo do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, mas como expressão de desigualdades estruturais historicamente consolidadas.

Figura 1 - Desigualdade social e condições de escolarização na alfabetização.



Fonte: Elaboração própria, com base em Boneti (2013), Bourdieu (1992), Lahire (1997), Dubet (2008), IBGE (2024) e UNICEF (2019).

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua evidenciam que crianças pertencentes aos estratos de menor renda apresentam maiores taxas de atraso escolar e menores níveis de proficiência em leitura, quando comparadas àquelas inseridas em contextos socioeconômicos mais favorecidos (IBGE, 2024). Essas disparidades se intensificam em territórios marcados pela precarização dos serviços públicos, pela insegurança alimentar e pela instabilidade laboral das famílias, configurando um cenário no qual a escolarização ocorre sob múltiplas restrições objetivas.

Nesse sentido, Boneti (2013) destaca que as desigualdades educacionais não decorrem apenas de falhas internas à escola, mas da articulação entre processos históricos, econômicos e sociais que moldam o próprio sentido atribuído à educação. Como aponta o autor:

O debate sobre as desigualdades sociais na educação não pode ser reduzido a um problema pedagógico ou institucional. Ele emerge de um processo histórico de construção social das diferenças, no qual a escola se estrutura a partir de normas, valores e padrões definidos pelas classes dominantes, convertendo-se, muitas vezes, em espaço de legitimação dessas desigualdades. Assim, as condições sociais de origem dos estudantes interferem diretamente nos modos de escolarização e nos resultados educacionais alcançados (Boneti, 2013, p. 270-271).

A partir dessa perspectiva, a alfabetização em contextos de pobreza revela-se atravessada por limitações que extrapolam o tempo e o espaço escolares. Crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade social tendem a experimentar trajetórias marcadas por interrupções, ausências frequentes e menor exposição a práticas sociais de leitura e escrita, o que compromete a consolidação da aprendizagem no tempo esperado. Tais fatores reforçam a necessidade de políticas educacionais articuladas a políticas sociais mais amplas.

Além disso, relatórios do UNICEF evidenciam que a pobreza infantil impacta o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico, afetando diretamente os processos iniciais de alfabetização. O documento aponta que crianças privadas de condições mínimas de bem-estar enfrentam obstáculos adicionais para se apropriar da linguagem escrita, o que amplia desigualdades já existentes e compromete o direito à aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização (UNICEF, 2019). Dessa forma, a alfabetização deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de garantias sociais.

A compreensão das desigualdades educacionais exige, também, um olhar atento para os mecanismos simbólicos que operam no interior da escola. Pierre Bourdieu demonstra que o sistema de ensino tende a valorizar determinados repertórios culturais, linguísticos e

comportamentais que não são igualmente distribuídos entre os grupos sociais. Nesse contexto, estudantes oriundos de famílias com menor capital cultural encontram maiores dificuldades para se adequar às expectativas escolares, especialmente nos processos de alfabetização.

Segundo Bourdieu (1992), a escola transforma diferenças sociais em desigualdades escolares legitimadas, ao tratar como naturais competências que são, na verdade, socialmente adquiridas. O autor afirma:

A escola exige de todos os alunos uma relação com a cultura que supõe uma familiaridade prévia com a linguagem legítima, com os códigos simbólicos e com as formas de expressão valorizadas socialmente. Essa exigência, apresentada como neutra e universal, favorece aqueles que herdaram esse capital cultural no seio familiar, enquanto penaliza os que dele são desprovidos, convertendo desigualdades sociais em desigualdades escolares (Bourdieu, 1992, p. 74-75).

Essa lógica é particularmente visível nos processos de alfabetização, nos quais a linguagem escolar frequentemente se distancia das experiências linguísticas e culturais das classes populares. A valorização de determinados modos de falar, escrever e interpretar textos contribui para a deslegitimação de outros repertórios, produzindo sentimentos de inadequação e fracasso escolar precoce. Assim, a escola, ao invés de compensar desigualdades, acaba por reproduzi-las.

Lahire (1997), ao analisar trajetórias escolares de estudantes oriundos dos meios populares, demonstra que o sucesso escolar nesses contextos não é inexistente, mas improvável. Para o autor, esse sucesso resulta da combinação singular de disposições familiares, experiências sociais e mediações institucionais, o que reforça a compreensão de que a escola não atua sobre sujeitos homogêneos (Lahire, 1997). Ainda assim, a exceção não pode ser convertida em regra ou justificativa para a manutenção de desigualdades estruturais.

François Dubet contribui para esse debate ao criticar os limites das políticas educacionais baseadas na igualdade formal de oportunidades. Para o autor, tratar igualmente estudantes que partem de condições profundamente desiguais implica reforçar injustiças já existentes. Dubet (2008, p. 42-43) ressalta que:

Um sistema escolar pode ser considerado formalmente justo e, ao mesmo tempo, profundamente injusto, quando ignora as desigualdades de partida dos alunos. Ao não levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que moldam as trajetórias escolares, a escola contribui para legitimar o fracasso como responsabilidade individual, ocultando os mecanismos estruturais que o produzem.

Dessa forma, a alfabetização, quando orientada por uma lógica meritocrática e descontextualizada, tende a reforçar processos de exclusão simbólica e material. Reconhecer as desigualdades de partida e os efeitos do capital cultural na escolarização constitui passo fundamental para a construção de políticas públicas educacionais comprometidas com a justiça social e com a garantia efetiva do direito à aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO, CONSCIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

A compreensão da alfabetização como direito humano fundamental encontra em Freire (2011) uma de suas formulações mais consistentes e politicamente comprometidas. Para o autor, alfabetizar não se restringe à aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas envolve um processo mais amplo de conscientização, no qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos da realidade social. Essa concepção rompe com abordagens instrumentais da alfabetização e a insere no campo dos direitos, da dignidade e da participação democrática.

Freire (2011) sustenta que o ato de aprender a ler e escrever deve estar articulado à leitura crítica da realidade vivida, permitindo que os sujeitos compreendam as condições históricas e sociais que moldam suas existências. Nessa perspectiva, a alfabetização adquire sentido quando vinculada às experiências concretas dos educandos, especialmente daqueles situados em contextos de pobreza e exclusão. Trata-se de um processo que articula linguagem, cultura e política, reconhecendo o caráter histórico da produção do conhecimento.

Ao criticar modelos tradicionais de alfabetização, Freire aponta que práticas descontextualizadas tendem a silenciar os sujeitos e a reproduzir relações de dominação. Em uma de suas formulações mais conhecidas, o autor afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ler não é apenas decodificar palavras, mas entender o mundo em que se vive e atuar sobre ele de forma consciente (Freire, 2011, p. 19-20).

Essa abordagem confere à alfabetização um papel central na construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos. Ao possibilitar a leitura crítica da realidade, a alfabetização freireana contribui para o fortalecimento da consciência social, especialmente

entre grupos historicamente marginalizados. Assim, a alfabetização deixa de ser concebida como etapa preliminar da escolarização e passa a ser entendida como prática permanente de formação humana.

A perspectiva defendida por Freire encontra ressonância em documentos internacionais que reconhecem a alfabetização como direito e condição para o exercício pleno da cidadania. O documento *Alfabetização como liberdade*, publicado pela UNESCO, reforça essa compreensão ao afirmar que a alfabetização deve ser entendida como processo contínuo, articulado às condições de vida e às necessidades sociais dos sujeitos. O texto destaca que:

A alfabetização constitui um direito humano fundamental e uma condição indispensável para o exercício pleno da liberdade. Ela não pode ser reduzida à simples aquisição de competências técnicas, mas deve ser compreendida como um processo que envolve o desenvolvimento da consciência crítica, da participação social e da capacidade de intervenção na realidade, especialmente em contextos marcados pela pobreza e pela exclusão social (UNESCO; MEC, 2003, p. 7-8).

Dessa forma, a alfabetização, quando concebida como direito e prática emancipatória, exige políticas públicas comprometidas com a equidade e com a valorização das experiências dos sujeitos. Em contextos de desigualdade, essa concepção reafirma que garantir o direito à alfabetização implica reconhecer as condições concretas de existência e promover práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes e as realidades dos educandos.

CORPOS, IDENTIDADES E DESIGUALDADES NA ESCOLA

A análise da alfabetização em contextos de desigualdade requer, ainda, a incorporação das dimensões do corpo, da identidade e das relações de poder que atravessam o espaço escolar. A escola não é um espaço neutro, mas um território marcado por disputas simbólicas, no qual determinados corpos e identidades são historicamente valorizados, enquanto outros são silenciados ou deslegitimados. Nesse cenário, processos de alfabetização são atravessados por marcadores sociais como raça, classe, gênero e território.

Arroyo (2013) contribui de forma decisiva para essa reflexão ao evidenciar que os sujeitos que chegam à escola carregam em seus corpos as marcas das desigualdades sociais. Para o autor, crianças pobres, negras e periféricas não são apenas estudantes em processo de alfabetização, mas sujeitos cuja corporeidade expressa trajetórias de negação de direitos. Arroyo (2013, p. 2016, p. 87-88) afirma que:

Os corpos que chegam à escola trazem consigo histórias de trabalho precoce, de fome, de violência e de negação de direitos. São corpos marcados pela desigualdade social e racial, que a escola muitas vezes insiste em ignorar ou disciplinar, ao invés de reconhecer como parte constitutiva do processo educativo. Alfabetizar esses sujeitos exige escuta, reconhecimento e compromisso com a justiça social.

Essa perspectiva evidencia que as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização não podem ser atribuídas a déficits individuais, mas devem ser compreendidas à luz das condições sociais e simbólicas que moldam as experiências escolares. A invisibilização dessas dimensões contribui para a naturalização do fracasso escolar entre determinados grupos sociais, reforçando estigmas e desigualdades.

Gomes (2019) amplia esse debate ao analisar como o racismo estrutural atravessa as práticas escolares e interfere nos processos de aprendizagem. Para a autora, a escola historicamente produziu padrões de normalidade que desconsideram identidades negras, impactando a autoestima, o pertencimento e as expectativas em relação ao desempenho escolar. Em suas palavras:

A escola brasileira, ao longo de sua história, construiu referências estéticas, culturais e linguísticas que privilegiam a branquitude como norma. Essa lógica afeta diretamente a constituição das identidades negras, produzindo silenciamentos, negações e experiências de exclusão que se refletem nos processos de escolarização e alfabetização das crianças negras (Gomes, 2019, p. 42-43).

Nesse sentido, a alfabetização deve ser compreendida como prática que envolve o reconhecimento das identidades e a valorização da diversidade. Ignorar as dimensões raciais, culturais e territoriais da escolarização implica reforçar desigualdades simbólicas que se somam às desigualdades materiais, comprometendo o direito à aprendizagem.

A crítica às abordagens universalizantes da alfabetização também encontra respaldo em reflexões de Dubet (2008), ao afirmar que sistemas educacionais que tratam igualmente sujeitos desiguais tendem a aprofundar injustiças. Para o autor:

A justiça escolar não pode ser pensada apenas a partir da igualdade formal de regras e procedimentos. Quando a escola ignora as desigualdades sociais, culturais e identitárias dos alunos, ela contribui para legitimar fracassos previsíveis, transformando desigualdades estruturais em responsabilidades individuais (Dubet, 2008, p. 39-40).

Dessa forma, pensar a alfabetização como direito, consciência e emancipação implica reconhecer os corpos e as identidades que habitam a escola, enfrentando as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. Somente a partir desse reconhecimento é possível

construir práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a efetivação do direito à alfabetização em contextos de desigualdade.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE

As políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização ocupam lugar estratégico no enfrentamento das desigualdades sociais, sobretudo em países marcados por profundas assimetrias econômicas e territoriais. No contexto brasileiro, tais políticas têm sido historicamente tensionadas entre a ampliação do acesso à escolarização e a persistência de baixos níveis de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa contradição evidencia que a universalização do acesso, embora necessária, não é suficiente para garantir o direito à alfabetização em condições de equidade.

Dados produzidos pelo INEP indicam que, apesar do avanço nas taxas de matrícula, persistem desigualdades expressivas no desempenho em leitura e escrita, fortemente associadas ao nível socioeconômico dos estudantes (INEP, 2024). Avaliações nacionais revelam que crianças provenientes de famílias de baixa renda, residentes em territórios vulnerabilizados, apresentam níveis de proficiência significativamente inferiores, o que reforça a necessidade de políticas públicas sensíveis às desigualdades de partida.

A PNAD Contínua corrobora esse diagnóstico ao evidenciar que a escolarização das crianças brasileiras é atravessada por desigualdades regionais, raciais e de renda, que impactam diretamente os processos de alfabetização (IBGE, 2024). Esses dados indicam que a dificuldade de aprender a ler e escrever no tempo esperado não pode ser interpretada como falha individual, mas como expressão de um conjunto de limitações estruturais que incidem sobre a trajetória escolar.

No plano internacional, o Banco Mundial tem reconhecido que a aprendizagem, e não apenas a frequência escolar, constitui o principal desafio educacional contemporâneo. No *World Development Report 2018*, a instituição afirma que milhões de crianças frequentam a escola sem aprender adequadamente, fenômeno denominado de “crise da aprendizagem”. O documento destaca que:

A crise da aprendizagem ocorre quando as crianças passam anos na escola sem adquirir habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Essa situação afeta de forma desproporcional os mais pobres, aprofundando desigualdades e comprometendo o desenvolvimento econômico e social dos países. Enfrentar essa crise exige políticas educacionais que priorizem a aprendizagem efetiva, com atenção especial aos grupos vulnerabilizados (Banco Mundial, 2018, p. 3-4).

No Brasil, essa crise manifesta-se de forma intensa nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa decisiva para a consolidação da alfabetização. A não aprendizagem nesse período tende a produzir efeitos cumulativos, como reprovações, defasagem idade-série e abandono escolar, comprometendo trajetórias educacionais futuras. Assim, políticas públicas que negligenciam a alfabetização inicial acabam por reforçar ciclos de exclusão educacional.

Nesse contexto, emergem programas e iniciativas voltadas à recomposição da aprendizagem, com foco em estudantes que não alcançaram os níveis esperados de alfabetização. Estudos do Instituto Ayrton Senna têm destacado a alfabetização como eixo central para a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza, ao apontar que apenas 59% das crianças brasileiras encontram-se alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental. O relatório afirma que:

Os prejuízos da não aprendizagem no tempo adequado recaem de forma mais intensa sobre as crianças em situação de vulnerabilidade social, aprofundando desigualdades educacionais e comprometendo trajetórias escolares e de vida. Intervenções educacionais bem desenhadas, como programas de recomposição da aprendizagem, podem gerar impactos significativos, tanto no desenvolvimento individual quanto no retorno social, estimado em R\$ 18,56 para cada real investido (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 12-13).

Embora tais iniciativas representem avanços importantes, é necessário analisá-las de forma crítica. Programas focalizados, quando desvinculados de políticas estruturais de financiamento, valorização docente e proteção social, tendem a produzir efeitos limitados e temporários. A recomposição da aprendizagem não pode substituir políticas públicas amplas, voltadas à redução das desigualdades sociais que incidem sobre os processos educativos.

Relatórios do UNICEF reforçam que a pobreza infantil constitui um dos principais obstáculos à aprendizagem, ao afetar dimensões como nutrição, saúde, bem-estar emocional e acesso a ambientes letrados. O documento *Situação Mundial da Infância* destaca que:

Crianças que crescem em contextos de pobreza enfrentam múltiplas privações que afetam seu desenvolvimento integral e sua capacidade de aprender. A exclusão educacional

não se resume à ausência da escola, mas inclui a baixa qualidade das experiências de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, comprometendo o direito à alfabetização e à educação de qualidade (UNICEF, 2019, p. 58-59).

Essas evidências apontam para a necessidade de políticas intersetoriais, que articulem educação, assistência social, saúde e segurança alimentar. A alfabetização, nesse sentido, não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva da escola ou do professor, mas como resultado de uma rede de garantias sociais que sustentam o direito à aprendizagem.

A UNESCO, ao abordar a alfabetização como liberdade, enfatiza que políticas educacionais eficazes devem reconhecer a diversidade de contextos e trajetórias dos sujeitos. O documento ressalta que:

A alfabetização não é um processo rápido nem uniforme. Ela se constrói ao longo do tempo e depende das condições sociais, culturais e econômicas dos educandos. Políticas públicas que ignoram essas condições tendem a fracassar, ao passo que abordagens integradas e contextualizadas ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação social (UNESCO; MEC, 2003, p. 9-10).

Do ponto de vista da justiça educacional, os limites de políticas baseadas exclusivamente na igualdade formal. Para o autor, sistemas educacionais que tratam igualmente sujeitos desiguais acabam por legitimar desigualdades previsíveis. Dubet (2008, p. 41-42) afirma que:

A escola pode ser profundamente injusta quando se limita a aplicar regras iguais a alunos que partem de condições sociais profundamente desiguais. Nesse caso, o fracasso escolar deixa de ser interpretado como produto de desigualdades estruturais e passa a ser atribuído ao mérito ou à falta de esforço individual.

Essa crítica é particularmente pertinente no debate sobre alfabetização, uma vez que políticas centradas apenas em resultados e avaliações tendem a desconsiderar as condições concretas de escolarização. A responsabilização individual de estudantes e professores obscurece a dimensão estrutural das desigualdades educacionais e limita a efetividade das políticas públicas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental conceber a alfabetização como política pública estruturante, integrada a um projeto mais amplo de justiça social. Isso implica assegurar financiamento adequado da educação básica, formação e valorização do trabalho docente, além da articulação com políticas de proteção social voltadas à infância.

Por fim, a análise das políticas públicas educacionais evidencia que a garantia do direito à alfabetização em contextos de desigualdade exige mais do que intervenções pontuais. Requer compromisso político com a redução das desigualdades sociais, reconhecimento das diferenças de partida e construção de estratégias sustentáveis que assegurem a todas as crianças condições reais de aprender, ler, escrever e participar plenamente da vida social.

ALFABETIZAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA ESTRUTURANTE

A alfabetização, quando tratada de forma fragmentada nas políticas públicas educacionais, tende a apresentar resultados limitados e pouco sustentáveis ao longo do tempo. No contexto brasileiro, observa-se a recorrência de programas focalizados, muitas vezes de curta duração, que não se articulam a políticas estruturais de financiamento, valorização do trabalho docente e proteção social. Essa desarticulação compromete a efetividade das ações voltadas à garantia do direito à aprendizagem, especialmente em contextos de desigualdade social persistente.

Políticas educacionais que operam de maneira isolada, desconsiderando as condições socioeconômicas dos estudantes, acabam por transferir à escola e aos professores a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso da alfabetização. Essa lógica reforça processos de responsabilização individual e obscurece a dimensão estrutural das desigualdades educacionais. Como resultado, programas de alfabetização passam a ser avaliados apenas por indicadores de desempenho imediato, sem considerar os limites impostos pelas condições materiais de escolarização.

Boneti argumenta que a fragmentação das políticas educacionais está relacionada à ausência de um projeto de Estado comprometido com a redução das desigualdades sociais. Para o autor, a educação tem sido frequentemente convocada a responder a problemas que extrapolam seu campo de atuação, sem o suporte necessário de outras políticas públicas. Nesse sentido, destaca que:

As políticas educacionais, quando desarticuladas das políticas sociais mais amplas, tendem a operar de forma compensatória e paliativa. A escola passa a ser vista como espaço capaz de resolver desigualdades históricas que têm origem em processos econômicos e sociais mais amplos, produzindo frustrações e resultados limitados no enfrentamento das desigualdades educacionais (Boneti, 2013, p. 275-276).

Essa lógica é reforçada por modelos de gestão educacional orientados por metas e resultados, que priorizam avaliações padronizadas e rankings de desempenho. Embora tais instrumentos possam fornecer diagnósticos importantes, seu uso descontextualizado contribui para a homogeneização das práticas pedagógicas e para o desconsiderar das especificidades territoriais, culturais e sociais que atravessam os processos de alfabetização.

Dubet (2008), chama atenção para os riscos de sistemas educacionais que adotam critérios de justiça baseados exclusivamente na igualdade formal. Segundo o autor, políticas que ignoram as desigualdades de partida dos estudantes tendem a legitimar fracassos previsíveis e socialmente distribuídos. Dubet (2008, p. 44-45) afirma que:

Quando a escola se limita a aplicar regras iguais para todos, sem levar em conta as desigualdades sociais que moldam as trajetórias escolares, ela se torna injusta. O fracasso deixa de ser compreendido como produto de desigualdades estruturais e passa a ser interpretado como falha individual, reforçando estigmas e exclusões.

Dessa forma, políticas de alfabetização desarticuladas e orientadas por uma lógica meritocrática contribuem para a reprodução das desigualdades educacionais, ao invés de enfrentá-las. A ausência de integração entre educação, assistência social, saúde e políticas de renda limita o alcance das ações alfabetizadoras, especialmente em territórios marcados pela pobreza e pela vulnerabilidade social.

Assim, reconhecer os limites das políticas desarticuladas implica afirmar que a alfabetização não pode ser tratada como intervenção pontual ou emergencial. Ao contrário, exige planejamento de longo prazo, financiamento adequado e articulação intersetorial, capazes de sustentar processos educativos consistentes e comprometidos com a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a alfabetização, em contextos marcados pela desigualdade social, não pode ser compreendida como processo estritamente pedagógico ou como responsabilidade exclusiva da escola e dos professores. As condições socioeconômicas, territoriais e culturais exercem influência direta sobre os percursos escolares e sobre as possibilidades de apropriação da leitura e da escrita, reafirmando que o fracasso ou o sucesso escolar estão profundamente vinculados às desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Ao dialogar com contribuições da sociologia da educação e da pedagogia crítica, o texto demonstrou que a escola tende a reproduzir desigualdades quando ignora as diferenças de partida dos estudantes. As reflexões de Bourdieu, Lahire e Dubet permitiram compreender como o capital cultural, as expectativas institucionais e os modelos meritocráticos atuam na legitimação das desigualdades educacionais, enquanto as contribuições de Paulo Freire, Arroyo e Nilma Lino Gomes ampliaram o debate ao incorporar as dimensões da consciência, do corpo, da identidade e da justiça social nos processos de alfabetização.

A discussão sobre políticas públicas educacionais revelou que iniciativas focalizadas e desarticuladas, embora possam produzir efeitos pontuais, não são suficientes para garantir o direito à alfabetização em contextos de pobreza. Dados do IBGE, do INEP e relatórios de organismos internacionais reforçam que a aprendizagem inicial permanece fortemente condicionada por desigualdades sociais persistentes, exigindo políticas estruturais, intersetoriais e sustentáveis, capazes de articular educação, proteção social e financiamento público adequado.

Diante desse cenário, defende-se que a alfabetização deve ser tratada como política pública estruturante, comprometida com a justiça social e com a garantia do direito à aprendizagem. Isso implica reconhecer a alfabetização como dimensão central da cidadania e da emancipação dos sujeitos, exigindo do Estado o enfrentamento das desigualdades que atravessam a escola e a sociedade. Somente a partir de um compromisso político consistente será possível assegurar que todas as crianças tenham condições reais de aprender, ler, escrever e participar plenamente da vida social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. Washington, DC: World Bank, 2018.
- BONETTI, L. W. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 261-282, jan./abr. 2013.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, M. **Por uma Outra Globalização**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

SOUZA, R. B. de; FONSECA, M. A. R.; LIMA, D. C. B. P. O analfabetismo funcional: reflexo nas desigualdades sociais do Brasil. **Revista UniAraguaia**, Goiânia, v. 18, n. 2, [p. xx-xx], 2023.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>. Acesso em: 12 dez. 2025.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação Mundial da Infância 2019**: Crianças, alimentação e nutrição. Nova York: UNICEF, 2019.

CAPÍTULO V

AValiação DA ALFABETIZAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E EM LARGA ESCALA

Arlete Coelho Graça³²

Leide Dayanna Matias Queiroz³³

Beatriz Florentino Serafim³⁴

Cristiane Rocha Mesquita³⁵

Patrícia Pereira Luz³⁶

DOI: 10.47538/AC-2026.48-05

RESUMO: A avaliação diagnóstica é compreendida como instrumento para identificação dos níveis de aprendizagem, orientando intervenções pedagógicas, enquanto a avaliação formativa é analisada como processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem. As contribuições clássicas de Benjamin Bloom e Philippe Perrenoud sustentam a compreensão da avaliação como parte integrante do processo educativo, voltada à regulação da aprendizagem. No campo contemporâneo, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi e Charles Hadji problematizam práticas avaliativas classificatórias, defendendo abordagens comprometidas com a aprendizagem e com a inclusão. O capítulo dedica atenção especial às avaliações em larga escala, discutindo seu papel na regulação dos sistemas educacionais e na formulação de políticas públicas. Dados do SAEB (INEP) e do PISA (OCDE) são analisados criticamente, considerando seus limites metodológicos e seus impactos sobre o currículo e o trabalho docente. Relatórios da UNESCO são mobilizados para discutir o alinhamento dessas avaliações aos objetivos de equidade e qualidade educacional. A análise evidencia que, embora as avaliações em larga escala produzam informações relevantes, seu uso normativo pode induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes, em detrimento de processos formativos mais amplos.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação educacional; alfabetização; avaliação formativa; políticas avaliativas.

32 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

33 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

34 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

35 Licenciada em português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá. cristianemesquita2021@gmail.com.

36 Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Padre Dourado. patricialuz99@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A avaliação da alfabetização está diretamente relacionada ao contexto educacional contemporâneo, na medida em que se relaciona diretamente ao direito à aprendizagem, à qualidade do ensino e à equidade educacional. Segundo Harmbach e Santos (2023), avaliar processos iniciais de leitura e escrita não se reduz à mensuração de resultados, mas envolve compreender trajetórias de aprendizagem, condições pedagógicas e contextos sociais que atravessam o processo alfabetizador. Nesse sentido, a avaliação constitui dimensão estruturante da prática docente e das políticas públicas voltadas à garantia do direito à alfabetização.

Historicamente, as práticas avaliativas no campo da alfabetização no Brasil foram marcadas por uma lógica classificatória e excludente, associada à reprovação, à retenção e à responsabilização individual do estudante pelo fracasso escolar. Esse modelo contribuiu para a produção de desigualdades educacionais persistentes, especialmente entre crianças oriundas das camadas populares (Perrenoud, 1999). A crítica a essa racionalidade avaliativa impulsionou, a partir das últimas décadas do século XX, a emergência de concepções que compreendem a avaliação como parte integrante do processo pedagógico e não como seu desfecho.

Nesse movimento de ressignificação, a avaliação diagnóstica passou a ser reconhecida como instrumento fundamental para a identificação dos níveis de aprendizagem dos estudantes, permitindo ao professor conhecer hipóteses de escrita, dificuldades e avanços no processo de alfabetização. Tal modalidade avaliativa tem como finalidade orientar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades reais das crianças, evitando práticas homogêneas e descontextualizadas. Avaliar, nesse sentido, implica produzir informações para a ação pedagógica, e não para o julgamento.

A avaliação formativa, por sua vez, amplia essa compreensão ao se constituir como processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, integrado ao cotidiano da sala de aula. Fundamentada em autores como Perrenoud (1999) e Hoffmann (2019), essa abordagem enfatiza a regulação das aprendizagens e a mediação docente como elementos centrais do processo educativo. Avaliar formativamente significa observar, registrar, interpretar e intervir, reconhecendo o erro como parte constitutiva do aprender e não como falha a ser penalizada.

No campo teórico, as contribuições de Benjamin Bloom (1972) foram decisivas ao evidenciar que a avaliação deve estar articulada aos objetivos educacionais e às possibilidades de intervenção pedagógica. Ao propor a avaliação como instrumento para a melhoria da aprendizagem, Bloom desloca o foco do desempenho final para o acompanhamento do processo, contribuindo para uma concepção mais democrática e pedagógica da avaliação escolar. Essa perspectiva influenciou significativamente os debates posteriores sobre avaliação educacional.

Luckesi (2011) aprofunda essa crítica ao modelo tradicional ao problematizarem o caráter autoritário e excludente das práticas avaliativas centradas na classificação e na seleção. Para esses autores, avaliar implica emitir juízos de valor comprometidos com a aprendizagem e com a formação humana, o que exige clareza ética, política e pedagógica. A avaliação, nessa chave, assume compromisso explícito com a inclusão e com a superação das desigualdades educacionais.

Paralelamente às avaliações realizadas no âmbito da sala de aula, consolidaram-se, nas últimas décadas, as avaliações em larga escala, como o SAEB e o PISA, que passaram a desempenhar papel relevante na regulação dos sistemas educacionais e na formulação de políticas públicas. Essas avaliações produzem dados importantes sobre o desempenho dos estudantes e permitem análises comparativas em nível nacional e internacional. Contudo, seu uso demanda cautela, especialmente no que se refere à alfabetização.

Perrenoud (1999), têm demonstrado que a centralidade conferida às avaliações externas pode induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes, estreitando o currículo e empobrecendo o trabalho docente. No campo da alfabetização, esse risco se intensifica quando matrizes avaliativas privilegiam habilidades isoladas, desconsiderando dimensões socioculturais, cognitivas e pedagógicas do processo de aprender a ler e escrever, conforme apontam análises críticas sobre programas nacionais de avaliação

Os relatórios da UNESCO contribuem para ampliar esse debate ao situar a alfabetização como direito humano fundamental e condição para o exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, avaliar a alfabetização não pode ser dissociado de objetivos mais amplos de justiça social, participação democrática e desenvolvimento humano. A avaliação deve, assim, alinhar-se a uma concepção de educação comprometida com a dignidade e a liberdade dos sujeitos.

A alfabetização constitui um direito humano fundamental, uma necessidade básica de aprendizagem e a chave para aprender a aprender, condição indispensável para o exercício pleno da liberdade. Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz; por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender; por meio da alfabetização, os sem poder podem se empoderar. Nesse sentido, a alfabetização não se reduz à aquisição de técnicas, mas se configura como processo social, cultural e político, profundamente articulado às condições de vida dos sujeitos e às possibilidades de participação na sociedade (UNESCO, 2003, p. 7-8).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível analisar criticamente as diferentes modalidades de avaliação da alfabetização: diagnóstica, formativa e em larga escala. Esse conjunto compreende seus fundamentos teóricos, seus usos pedagógicos e seus impactos sobre o currículo e o trabalho docente. Tal análise permite problematizar limites, potencialidades e tensões presentes nas práticas avaliativas contemporâneas, contribuindo para a construção de processos avaliativos comprometidos com a aprendizagem, a inclusão e a garantia do direito à alfabetização.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar criticamente as diferentes modalidades de avaliação da alfabetização, diagnóstica, formativa e em larga escala à luz de referenciais clássicos e contemporâneos da área da Educação. Para Minayo (2001), a opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os fundamentos conceituais, pedagógicos e políticos que sustentam as práticas avaliativas, bem como seus impactos sobre o currículo e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O levantamento bibliográfico contemplou obras de autores reconhecidos no campo da avaliação educacional, como Bloom, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi e Hadji, além de estudos recentes que discutem a avaliação da alfabetização no contexto brasileiro. Foram analisados artigos científicos publicados em periódicos qualificados, livros, capítulos de livros e produções acadêmicas que problematizam tanto as práticas avaliativas em sala de aula quanto os sistemas de avaliação externa. Essa seleção buscou assegurar diversidade teórica e rigor analítico, evitando leituras reducionistas sobre o fenômeno investigado.

No que se refere à análise documental, foram examinados documentos oficiais e relatórios produzidos por organismos nacionais e internacionais, com destaque para os

documentos de referência do SAEB, relatórios do PISA e publicações da UNESCO sobre alfabetização e avaliação educacional. Esses materiais foram analisados com atenção às concepções de alfabetização e avaliação que os fundamentam, bem como os usos e sentidos atribuídos aos resultados produzidos por avaliações em larga escala nos processos de regulação educacional.

Os dados oriundos das fontes bibliográficas e documentais foram tratados por meio de análise interpretativa, buscando identificar convergências, tensões e contradições entre os diferentes modelos avaliativos. Essa análise permitiu articular os referenciais teóricos às políticas avaliativas vigentes, evidenciando limites e possibilidades das práticas de avaliação da alfabetização. O percurso metodológico adotado, portanto, sustenta uma leitura crítica e fundamentada, coerente com o objetivo de contribuir para o debate acadêmico sobre avaliação educacional, alfabetização e justiça social.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A discussão sobre avaliação da alfabetização exige, inicialmente, a compreensão de que avaliar não é um ato neutro, mas uma prática carregada de intencionalidades pedagógicas, políticas e sociais. No campo educacional, a avaliação pode assumir funções distintas: diagnosticar, acompanhar processos de aprendizagem ou regular sistemas educacionais. Na alfabetização, essas funções ganham especial relevância, uma vez que se trata de um momento decisivo da trajetória escolar, cujos efeitos se estendem ao longo de toda a escolarização.

A compreensão da avaliação como prática socialmente situada implica reconhecer que seus instrumentos, critérios e usos expressam projetos educativos, disputas curriculares e concepções de aprendizagem historicamente construídas. No campo da alfabetização, avaliar envolve lidar com processos iniciais de apropriação da linguagem escrita que são atravessados por desigualdades sociais, culturais e econômicas, o que confere à avaliação um caráter político incontornável. Nesse sentido, decisões avaliativas não produzem apenas informações pedagógicas, mas também participam da definição de percursos escolares, podendo reforçar ou tensionar mecanismos de exclusão educacional quando se baseiam em parâmetros homogêneos e descontextualizados (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014; Hadji, 2001).

Sob essa ótica, a avaliação da alfabetização exige uma análise crítica de suas finalidades e de seus efeitos sobre o currículo e o trabalho docente. Avaliações orientadas exclusivamente por resultados mensuráveis tendem a simplificar o processo alfabetizador, reduzindo-o a desempenhos pontuais, enquanto abordagens diagnósticas e formativas possibilitam acompanhar trajetórias de aprendizagem, reconhecer avanços graduais e sustentar intervenções pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento das crianças. Avaliar, portanto, implica assumir uma posição ética diante do direito à educação, compreendendo a alfabetização como processo contínuo, relacional e historicamente situado (Bloom, 1972; Perrenoud, 1999; Leal; Morais, 2020).

A alfabetização constitui um direito humano fundamental, uma necessidade básica de aprendizagem e a chave para aprender a aprender, condição indispensável para o exercício pleno da liberdade. Não se trata de um processo rápido ou meramente técnico, mas de uma construção social que envolve diferentes tempos, contextos e experiências. Avaliar a alfabetização exige, assim, reconhecer sua complexidade e evitar abordagens reducionistas que desconsiderem as condições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos envolvidos no processo educativo (UNESCO, 2003, p. 7-9).

A avaliação diagnóstica, nesse contexto, constitui um recurso fundamental para a compreensão das hipóteses de escrita, dos conhecimentos prévios e das estratégias utilizadas pelas crianças no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao permitir que o professor identifique em que estágio de desenvolvimento a criança se encontra, essa modalidade avaliativa orienta o planejamento pedagógico e favorece intervenções mais ajustadas às necessidades dos estudantes, evitando práticas padronizadas e descontextualizadas.

Bloom (1972) já destacava que a avaliação deve servir ao processo de ensino-aprendizagem, funcionando como mecanismo de retroalimentação para o trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica não se limita a um momento inicial, mas pode ser retomada sempre que necessário, acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem. Avaliar, portanto, implica produzir informações que sustentem decisões pedagógicas, e não classificar ou hierarquizar estudantes.

Quando compreendida para além de sua função classificatória, a avaliação revela-se como um ato dialógico e contínuo, indispensável para a garantia da aprendizagem. Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação da aprendizagem não pode ser um instrumento de exclusão, mas sim um ato amoroso e investigativo que acolhe o educando em seu processo de

construção do conhecimento, subsidiando o professor na tomada de decisões para a superação das dificuldades. Nessa mesma direção, Hoffmann (2014) defende uma prática avaliativa mediadora, na qual a observação atenta e o diálogo constante permitem ao educador acompanhar as múltiplas manifestações da aprendizagem, valorizando os caminhos percorridos pelo estudante. Complementarmente, Hadji (2001) reforça o caráter ético e político da avaliação, argumentando que ela deve servir essencialmente para compreender para agir de forma pertinente, ou seja, subsidiar intervenções pedagógicas verdadeiramente significativas que promovam o êxito de todos os alunos, consolidando a avaliação como uma ferramenta a serviço da formação e da autonomia.

Luckesi (2011), aprofunda essa crítica ao modelo tradicional ao afirmar que a avaliação escolar, quando reduzida a mecanismos classificatórios, perde seu sentido educativo. Para o autor, avaliar implica emitir um juízo de valor orientado por critérios éticos e pedagógicos claros, voltados à melhoria da aprendizagem. Na alfabetização, essa concepção assume caráter ainda mais relevante, considerando os impactos que avaliações excludentes produzem sobre a trajetória escolar das crianças.

A avaliação da aprendizagem não pode ser confundida com exame, prova ou teste. Avaliar é um ato que exige acolhimento do educando, compreensão de sua trajetória e compromisso com sua aprendizagem. Quando a avaliação se limita a classificar, excluir ou punir, ela deixa de cumprir sua função educativa e passa a operar como mecanismo de controle e poder, distanciando-se de qualquer projeto pedagógico comprometido com a formação humana (Luckesi, 2011, p. 180-181).

No âmbito das políticas públicas, as avaliações em larga escala passaram a ocupar espaço central na regulação dos sistemas educacionais. No Brasil, instrumentos como o SAEB foram concebidos com o objetivo de produzir diagnósticos sobre a qualidade da educação básica e subsidiar a formulação de políticas educacionais. No entanto, quando seus resultados são utilizados de forma normativa e prescritiva, surgem tensões significativas entre avaliação externa, currículo e trabalho docente.

Ao analisarem sobre a avaliação da alfabetização em larga escala, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização, evidenciam limites metodológicos e conceituais desses instrumentos. A ênfase excessiva em habilidades fragmentadas e a adoção de modelos autônomos de alfabetização tendem a reduzir a complexidade do processo alfabetizador, privilegiando dimensões técnicas em detrimento de aspectos socioculturais e pedagógicos.

Leal e Morais (2020) argumentam que, embora as avaliações externas possam contribuir para a definição de políticas públicas, sua utilização precisa ser cuidadosamente analisada, sobretudo quando orienta decisões curriculares e programas de formação docente. A adoção acrítica de resultados avaliativos pode induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes, empobrecendo o ensino e desconsiderando a diversidade dos contextos escolares.

As avaliações externas da alfabetização têm importância para o planejamento de políticas públicas, mas precisam ser aperfeiçoadas quanto à definição dos conhecimentos e habilidades esperados, à coerência das escalas e à clareza dos descritores. O uso precipitado desses dados, sem diálogo com saberes teórico-metodológicos construídos historicamente, pode produzir distorções nas políticas de alfabetização e na formação de professores (Leal; Morais, 2020, p. 41-42).

A problematização apresentada por Leal e Morais evidencia que o principal limite das avaliações externas não reside em sua existência, mas na forma como seus resultados são apropriados pelas políticas educacionais e pelas redes de ensino. Quando esses instrumentos passam a orientar de maneira direta o currículo, o planejamento pedagógico e os programas de formação docente, corre-se o risco de subordinar o processo educativo a lógicas de mensuração que não dão conta da complexidade da alfabetização. Nesse cenário, a avaliação deixa de cumprir função diagnóstica sistêmica e passa a operar como mecanismo normativo, com efeitos diretos sobre o cotidiano das salas de aula (Leal; Morais, 2020).

Essa dinâmica tende a produzir um deslocamento do foco pedagógico, privilegiando habilidades passíveis de aferição em detrimento de práticas alfabetizadoras mais amplas, contextualizadas e socialmente situadas. Ao induzir o treinamento para testes, as avaliações externas podem contribuir para o empobrecimento do ensino, a homogeneização das práticas pedagógicas e o enfraquecimento da autonomia docente. Tal processo torna-se especialmente problemático em contextos marcados por desigualdades educacionais, nos quais a alfabetização demanda intervenções sensíveis às condições sociais, culturais e institucionais das escolas e dos estudantes (Leal; Morais, 2020; UNESCO, 2020).

As avaliações externas da alfabetização têm importância para o planejamento de políticas públicas, mas precisam ser aperfeiçoadas quanto à definição dos conhecimentos e habilidades esperados, à coerência das escalas e à clareza dos descritores. O uso precipitado desses dados, sem diálogo com saberes teórico-metodológicos construídos historicamente no campo da alfabetização, pode produzir distorções tanto nas políticas educacionais quanto nos processos de formação de professores, comprometendo a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas (Leal; Morais, 2020, p. 41-42).

No plano internacional, avaliações como o PISA ampliam o debate ao estabelecer comparações entre sistemas educacionais, mas também suscitam críticas quanto à padronização de indicadores e à desconsideração das especificidades locais. No campo da alfabetização, esses limites tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que os processos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita são profundamente atravessados por contextos culturais, linguísticos e socioeconômicos distintos.

Os relatórios da UNESCO oferecem uma contribuição relevante ao situar a alfabetização em uma perspectiva ampliada, articulada aos direitos humanos, à equidade e ao desenvolvimento social. Nessa abordagem, avaliar a alfabetização não pode se restringir à mensuração de habilidades técnicas, devendo considerar as condições de acesso, permanência e participação dos sujeitos nos processos educativos.

A alfabetização deve ser entendida como um processo social contínuo, que se estende ao longo da vida e envolve múltiplas competências, linguagens e contextos. Avaliar a alfabetização implica reconhecer essa complexidade e evitar abordagens reducionistas que desconsiderem as condições sociais, culturais e econômicas dos alfabetizandos (UNESCO, 2003, p. 8-9).

No contexto brasileiro recente, pesquisas realizadas pela UNESCO (2003) durante o ensino remoto evidenciaram desafios adicionais para a avaliação da alfabetização, especialmente no que se refere ao acompanhamento das aprendizagens e à confiabilidade dos registros avaliativos. Estudos apontam que professoras enfrentaram dificuldades para identificar avanços reais na aprendizagem das crianças, o que reforça a necessidade de práticas avaliativas formativas e contextualizadas.

Essas análises indicam que a avaliação da alfabetização deve ser compreendida como prática pedagógica situada, que articula dimensões diagnósticas, formativas e sistêmicas, sem subordinar o processo educativo à lógica da mensuração. Avaliar implica, portanto, assumir um compromisso ético com a aprendizagem, com a inclusão e com a garantia do direito à alfabetização.

Avaliar a alfabetização exige reconhecer que ensinar e avaliar são processos indissociáveis. As decisões pedagógicas das professoras alfabetizadoras estão diretamente vinculadas às informações produzidas pela avaliação, o que reforça a necessidade de práticas avaliativas coerentes com concepções de alfabetização que respeitem os tempos, os ritmos e as trajetórias dos estudantes (Piccoli; Sperrhake; Andrade, 2021, p. 6).

Dessa forma, a articulação entre avaliação diagnóstica, formativa e em larga escala constitui um dos principais desafios contemporâneos da alfabetização. Superar modelos

avaliativos excludentes e tecnicistas exige repensar finalidades, instrumentos e usos da avaliação, colocando no centro do processo educativo a aprendizagem das crianças e a valorização do trabalho docente.

Quadro 1 - Síntese conceitual da avaliação da alfabetização.

Concepção central	Principais autores/documentos	Implicações para a alfabetização
A avaliação não é neutra; expressa projetos pedagógicos, políticos e curriculares	Luckesi (2011); Hoffmann (2014); Hadji (2001)	Podem reforçar ou tensionar desigualdades educacionais conforme critérios e usos adotados
Alfabetização como direito humano e processo social	UNESCO (2003; 2020)	Avaliar exige considerar contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes
Identificação de hipóteses de escrita, conhecimentos prévios e estratégias	Bloom (1972); Perrenoud (1999)	Orienta o planejamento pedagógico e intervenções ajustadas aos ritmos de aprendizagem
Acompanhamento contínuo e regulação das aprendizagens	Perrenoud (1999); Hoffmann (2014)	Valoriza o processo, o erro como parte do aprender e devolutivas qualitativas
Avaliação dialógica e interpretativa	Hoffmann (2014); Luckesi (2011)	Fortalece o papel do professor como mediador e cria ambientes pedagógicos acolhedores
Redução da avaliação a exame e controle	Luckesi (2011); Hadji (2001)	Produz exclusão, punição simbólica e fragiliza o sentido educativo da avaliação
Regulação dos sistemas educacionais	INEP/SAEB (2023); OCDE/PISA (2019)	Produzem diagnósticos sistêmicos, mas não substituem a avaliação pedagógica
Ênfase em habilidades fragmentadas e mensuração	Leal; Morais (2020)	Podem induzir treinamento para testes e estreitamento curricular
Pressão por resultados e responsabilização	Leal; Morais (2020); UNESCO (2020)	Impacta a autonomia docente e a organização do currículo
Fragilidade dos registros no ensino remoto	Piccoli; Sperrhake; Andrade (2021)	Reforça a centralidade da avaliação formativa e da mediação docente
Diagnóstica, formativa e sistêmica são complementares	Bloom (1972); Perrenoud (1999)	Evita subordinação do ensino à lógica da mensuração
Ensinar e avaliar são processos indissociáveis	Luckesi (2011); Piccoli et al. (2021)	Avaliação orientada pela aprendizagem, inclusão e justiça educacional

Fonte: Elaboração própria.

A síntese apresentada mostra que a avaliação da alfabetização constitui um campo complexo, no qual se articulam dimensões pedagógicas, éticas, políticas e institucionais. As diferentes modalidades avaliativas (diagnóstica, formativa e em larga escala) não se configuram como práticas excludentes entre si, mas como instrumentos com finalidades distintas que, quando compreendidas de forma integrada, podem contribuir para a qualificação do processo alfabetizador. Nesse sentido, a avaliação assume papel estratégico

na garantia do direito à aprendizagem, desde que orientada por concepções que reconheçam a alfabetização como processo social, histórico e relacional, e que preservem a centralidade do trabalho docente e das trajetórias singulares das crianças.

RESULTADOS

A análise das produções teóricas e documentais revela que a avaliação da alfabetização, quando orientada por concepções diagnósticas e formativas, apresenta maior potencial para apoiar o processo de aprendizagem das crianças, ao permitir a compreensão dos percursos individuais e coletivos de apropriação da leitura e da escrita (Bloom, 1972; Hoffmann, 2014). Os estudos examinados indicam que práticas avaliativas integradas ao planejamento pedagógico favorecem intervenções mais ajustadas às necessidades reais dos estudantes.

Os resultados apontam que a avaliação diagnóstica, quando utilizada de forma sistemática, possibilita a identificação das hipóteses de escrita, dos conhecimentos prévios e das estratégias mobilizadas pelas crianças no processo alfabetizador, contribuindo para a organização de propostas pedagógicas coerentes com os diferentes ritmos de aprendizagem (Perrenoud, 1999; Leal; Morais, 2020).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica assume função estruturante do trabalho docente, ao fornecer subsídios para decisões pedagógicas fundamentadas, evitando práticas homogêneas e centradas exclusivamente em instrumentos padronizados. Essa perspectiva reforça a compreensão da avaliação como parte do processo educativo e não como seu momento final (Bloom, 1972; Luckesi, 2011).

No que se refere à avaliação formativa, os dados analisados indicam que sua efetividade está diretamente relacionada à postura pedagógica do professor alfabetizador e à concepção de aprendizagem que orienta sua prática. Estudos apontam que devolutivas qualitativas, registros contínuos e acompanhamento individualizado favorecem a progressão das aprendizagens e o engajamento dos estudantes (Hoffmann, 2014; Perrenoud, 1999).

As análises também revelam que a avaliação formativa contribui para a construção de uma cultura avaliativa menos punitiva e mais comprometida com o desenvolvimento das crianças, ao reconhecer o erro como parte constitutiva do aprender. Essa abordagem mostra-

se especialmente relevante no contexto da alfabetização, etapa marcada por inseguranças e desafios iniciais no domínio do sistema de escrita (Luckesi, 2011).

Apesar dos avanços teóricos, os resultados indicam a permanência de práticas avaliativas classificatórias em muitas realidades escolares, evidenciando tensões entre concepções formativas de avaliação e exigências institucionais ainda orientadas pela lógica da mensuração e do controle do desempenho (Hadji, 2001; Hoffmann, 2014).

No âmbito das avaliações em larga escala, os documentos analisados demonstram que instrumentos como o SAEB produzem dados relevantes sobre o desempenho dos estudantes, permitindo diagnósticos em nível de rede e subsidiando a formulação de políticas públicas educacionais (Brasil/INEP, 2023; OCDE, 2019).

Entretanto, os resultados evidenciam limites significativos dessas avaliações quando aplicadas ao campo da alfabetização, especialmente em razão da ênfase em habilidades fragmentadas e mensuráveis, que tendem a reduzir a complexidade do processo alfabetizador (Gontijo, 2012; Leal; Morais, 2020).

Os estudos analisados indicam que o uso normativo dos resultados das avaliações externas pode induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes, contribuindo para o estreitamento curricular e para a priorização de conteúdos avaliados externamente, em detrimento de experiências formativas mais amplas (Hadji, 2001; Perrenoud, 1999).

Outro resultado relevante refere-se ao impacto das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente. As análises apontam que a pressão por resultados pode intensificar a responsabilização individual dos professores, desconsiderando condições estruturais, contextos socioeconômicos e desigualdades educacionais que atravessam o processo de alfabetização (Leal; Morais, 2020; UNESCO, 2020).

No contexto do ensino remoto, os estudos examinados evidenciam desafios adicionais para a avaliação da alfabetização, especialmente no que se refere à confiabilidade dos registros avaliativos e ao acompanhamento efetivo das aprendizagens das crianças (Piccoli; Sperrhake; Andrade, 2021).

Os resultados indicam que, diante dessas dificuldades, professoras alfabetizadoras mobilizaram estratégias avaliativas alternativas, baseadas na observação, no diálogo com as famílias e na análise de produções enviadas pelas crianças, revelando a centralidade da mediação docente no processo avaliativo (Piccoli; Sperrhake; Andrade, 2021).

A análise dos relatórios da UNESCO reforça que avaliações comprometidas com a equidade educacional devem considerar as condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes, articulando avaliação e políticas públicas a uma concepção ampliada de alfabetização como direito humano (UNESCO, 2003; UNESCO, 2020).

De modo geral, os resultados apontam que a articulação entre avaliação diagnóstica, formativa e em larga escala é possível e desejável, desde que cada modalidade cumpra finalidades distintas e complementares, sem subordinar o trabalho pedagógico cotidiano à lógica da mensuração (Bloom, 1972; Perrenoud, 1999).

Por fim, os achados indicam que a qualificação da avaliação da alfabetização depende da consolidação de uma cultura avaliativa fundamentada no diálogo entre teoria, prática docente e políticas públicas, exigindo formação continuada, clareza conceitual e compromisso ético com a aprendizagem e com a inclusão (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo expõe que a avaliação da alfabetização não pode ser compreendida como procedimento técnico isolado, mas como prática pedagógica e política profundamente articulada às concepções de ensino, aprendizagem e infância que orientam o trabalho escolar. Avaliações diagnósticas e formativas, quando integradas ao planejamento docente, revelam-se fundamentais para a construção de intervenções pedagógicas sensíveis aos tempos, ritmos e trajetórias das crianças, contribuindo para a efetivação do direito à alfabetização (Bloom, 1972; Hoffmann, 2014; Luckesi, 2011).

Os resultados discutidos indicam que a permanência de práticas avaliativas classificatórias e excludentes decorre, em grande medida, de tensões entre discursos pedagógicos progressistas e exigências institucionais marcadas pela lógica da mensuração e do controle. Nesse cenário, a avaliação formativa emerge como possibilidade concreta de superação dessas contradições, ao reposicionar o erro como parte do processo de aprender e ao fortalecer o papel mediador do professor alfabetizador (Perrenoud, 1999; Hadji, 2001).

No que se refere às avaliações em larga escala, o estudo aponta que, embora produzam informações relevantes para o monitoramento dos sistemas educacionais, seu uso demanda critérios claros e limites bem definidos. Quando apropriadas de forma normativa,

essas avaliações tendem a induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes, estreitando o currículo e fragilizando a autonomia docente. A análise reforça a necessidade de que os dados produzidos por avaliações externas sejam utilizados de forma complementar, respeitando a complexidade do processo alfabetizador e os contextos escolares (Leal; Morais, 2020; Brasil/INEP, 2023).

Por fim, reafirma-se que a construção de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem, a inclusão e a equidade exigem investimento contínuo na formação de professores, clareza conceitual sobre as finalidades da avaliação e alinhamento entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Avaliar a alfabetização, nessa perspectiva, significa assumir um compromisso ético com a formação humana e com a garantia do direito à educação, entendendo a alfabetização como processo social, cultural e histórico, conforme defendido por organismos internacionais e por importantes referenciais da área educacional (UNESCO, 2003; UNESCO, 2020).

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. S. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência. Brasília: INEP, 2023.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARMBACH, O. J.; SANTOS, L. R. dos. Analfabetismo: uma realidade na desigualdade no Brasil no que toca à dignidade (direitos humanos). **Revista Internacional Consinter de Direito**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 45-60, ago. 2023.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. (org.). **A alfabetização em contextos de pobreza**: desafios e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2018 Results (Volume I)**: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICCOLI, L.; SPERRHAKE, R.; ANDRADE, S. dos S. A avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5., 2021, [Local?]. **Anais [...]**. [Local: Editora], 2021. p.? -?. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1255/817. Acesso em: 17 dez. 2025.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

CAPÍTULO VI

PRÁTICAS DE SALA DE AULA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ORALIDADE COMO EIXO DO LETRAMENTO

Arlete Coelho Graça³⁷

Leide Dayanna Matias Queiroz³⁸

Beatriz Florentino Serafim³⁹

Cristiane Rocha Mesquita⁴⁰

Patrícia Pereira Luz⁴¹

Alessandra Magalhães de Freitas Brasil⁴²

Ana Laise Araújo Praciano⁴³

Ana Karla Crisóstomo Albuquerque⁴⁴

Viviane Albuquerque Sousa⁴⁵

DOI: 10.47538/AC-2026.48-06

RESUMO: Este capítulo analisa as práticas de sala de aula voltadas à leitura, à produção de textos e à oralidade como eixos estruturantes do letramento escolar. Parte-se da compreensão de que o letramento envolve a inserção dos estudantes em práticas sociais de linguagem, superando abordagens centradas exclusivamente na decodificação. As contribuições clássicas de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky fundamentam a compreensão da linguagem como prática social e interativa, enquanto Paulo Freire reforça a leitura como ato político e formativo. No campo contemporâneo, autores como Roxane Rojo, Angela Kleiman e Luiz Carlos Travaglia discutem o ensino da língua em perspectiva discursiva, destacando a importância dos gêneros textuais e da oralidade no contexto escolar. O capítulo analisa práticas pedagógicas que integram leitura, escrita e oralidade de forma articulada, considerando as orientações curriculares e as condições institucionais de sua implementação. Dados do INEP e documentos da UNESCO são mobilizados para discutir o acesso dos estudantes a práticas efetivas de letramento e os desafios relacionados à formação docente. Vislumbram-se tensões entre prescrições curriculares e práticas escolares, especialmente em contextos de desigualdade social. Conclui-se que o trabalho com leitura, produção textual e oralidade deve ocupar posição central na alfabetização, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; práticas pedagógicas; leitura; oralidade.

37 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

38 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

39 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

40 Licenciada em português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá. cristianemesquita2021@gmail.com.

41 Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Padre Dourado. patricialuz99@gmail.com.

42 Mestra Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). Universidade Federal do Ceará (UFC). alessandra.m.f.brasil@gmail.com.

43 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). ana.lapraciano@gmail.com.

44 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

45 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). vivianealb123@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre as práticas de sala de aula voltadas à leitura, à produção de textos e à oralidade compõem os debates educacionais contemporâneos, sobretudo quando se compreende o letramento como um processo social, histórico e culturalmente situado. Para Andrade; Massabni (2011), no contexto escolar, essas práticas não se restringem ao domínio técnico do código escrito, mas envolvem a participação dos estudantes em usos sociais da linguagem, capazes de produzir sentidos, identidades e formas de pertencimento.

A ampliação do conceito de letramento permite problematizar abordagens pedagógicas ainda centradas na decodificação mecânica da língua escrita, frequentemente dissociadas das experiências concretas dos sujeitos (Travaglia, 2009). Ao considerar a linguagem como prática social, desloca-se o foco do ensino da língua para as interações discursivas que se constroem no cotidiano escolar, nas quais leitura, escrita e oralidade se articulam de modo indissociável.

As contribuições de Bakhtin (2011) oferecem fundamentos importantes para essa compreensão ao conceber a linguagem como essencialmente dialógica, constituída nas relações entre os sujeitos e mediada pelos gêneros do discurso. Nessa perspectiva, os textos trabalhados em sala de aula deixam de ser vistos apenas como objetos formais e passam a ser entendidos como enunciados situados, vinculados a contextos sociais específicos e a intenções comunicativas concretas.

De modo complementar, Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que a aprendizagem da linguagem ocorre por meio da mediação e da participação em práticas culturais compartilhadas. A oralidade, nesse sentido, assume função estruturante no processo de apropriação da leitura e da escrita, configurando-se como base para a construção de significados e para o desenvolvimento do pensamento.

Parra Travaglia (2009), a escola não pode se limitar a um espaço de transmissão de códigos grafofônicos, mas deve se constituir como um ambiente rico em interações dialógicas e em situações autênticas de uso da linguagem. Assim, a promoção de debates, contação de histórias, dramatizações e outras atividades orais intencionais cria a "zona de desenvolvimento proximal" na qual a escrita se torna uma ferramenta cultural significativa. Desse modo, a consciência metalinguística e as habilidades de decodificação são construídas

sobre um alicerce de competência comunicativa e de pensamento crítico desenvolvido coletivamente.

Paulo Freire contribui de forma decisiva para esse debate ao defender a leitura como prática crítica e ato político, indissociável da leitura do mundo. Para o autor, ensinar a ler e a escrever implica possibilitar aos estudantes compreenderem sua realidade, posicionarem-se diante dela e atuarem como sujeitos históricos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a produção de sentidos.

No campo contemporâneo, autores como Roxane Rojo, Angela Kleiman e Luiz Carlos Travaglia aprofundam essa abordagem ao discutir o ensino da língua em perspectiva discursiva, enfatizando o trabalho com gêneros textuais, multiletramentos e oralidade. Essas contribuições apontam para a necessidade de práticas pedagógicas integradas, capazes de articular leitura, escrita e fala em situações significativas, respeitando a diversidade sociocultural dos estudantes.

Entretanto, a efetivação dessas práticas encontra limites nas condições institucionais da escola, nas orientações curriculares e na formação docente. Dados do INEP e documentos da UNESCO evidenciam desigualdades no acesso a práticas efetivas de letramento, especialmente em contextos socialmente vulneráveis, o que revela tensões entre prescrições normativas e o cotidiano das salas de aula.

Diante desse cenário, este capítulo propõe analisar práticas de sala de aula que integram leitura, produção textual e oralidade como eixos do letramento escolar, discutindo seus fundamentos teóricos, suas possibilidades pedagógicas e os desafios de sua implementação. Parte-se do entendimento de que tais práticas devem ocupar posição central nos processos de alfabetização, contribuindo para a formação crítica, cidadã e linguística dos estudantes.

LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ORALIDADE COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

A compreensão das práticas de sala de aula como espaços de letramento implica reconhecer leitura, produção textual e oralidade como dimensões articuladas de uma mesma prática social. Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa a centralidade no domínio técnico do código escrito e passa a considerar a inserção dos estudantes em situações

concretas de uso da linguagem, nas quais se constroem sentidos, identidades e formas de participação social. Para Kleiman (1995), o letramento escolar, assim, organiza-se a partir das interações discursivas mediadas pelo professor e pelos pares, assumindo caráter coletivo e socialmente situado.

Essa compreensão do letramento como prática social desloca o papel da escola de mera transmissora de conteúdos para espaço de mediação cultural, no qual os estudantes são convidados a participar de práticas discursivas socialmente significativas. A leitura, a produção textual e a oralidade, quando integradas ao cotidiano escolar, possibilitam que os sujeitos compreendam a linguagem como instrumento de interação, expressão e posicionamento, ampliando suas formas de participação nos diferentes contextos sociais (Andrade; Massabni, 2011).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a linguagem exige propostas que articulem os usos orais e escritos da língua em situações comunicativas reais, superando atividades fragmentadas e descontextualizadas. A centralidade dessas práticas no processo de letramento contribui para que os estudantes desenvolvam competências discursivas, interpretativas e argumentativas, reconhecendo-se como sujeitos capazes de produzir sentidos e intervir simbolicamente na realidade em que estão inseridos.

O letramento, entendido como prática social, envolve muito mais do que a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. Trata-se de um conjunto de práticas que pressupõem a participação dos sujeitos em eventos de uso da linguagem escrita e oral, situados historicamente e atravessados por valores, relações de poder e significados culturais. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental ao legitimar determinados usos da linguagem e ao criar condições para que os alunos ampliem sua inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita (Kleiman, 1995, p. 21–22).

A leitura, nesse contexto, é essencial ao ser compreendida como prática interpretativa e social. Quando trabalhada em diálogo com textos que circulam em diferentes esferas da vida social, a leitura favorece a compreensão crítica da linguagem e de suas funções sociais. Pesquisas sobre produção textual em contextos de letramento indicam que a aproximação entre leitura, oralidade e experiências socioculturais dos estudantes amplia as possibilidades de construção de sentidos e fortalece a participação discente nas práticas escolares de linguagem.

Figura 1 - Construção de sentido e participação ativa.



Fonte: Elaboração própria.

A produção de textos, por sua vez, deixa de ser concebida como exercício escolar mecânico e passa a configurar-se como prática de significação social. Ao analisarem atividades de produção textual desenvolvidas no contexto escolar, Santos, Santos e Santos evidenciam que a escrita se fortalece quando articulada à oralidade, à leitura e às vivências dos estudantes, conforme expresso no excerto a seguir:

A aprendizagem da língua escrita não se efetiva por meio de formas abstratas ou descontextualizadas, mas através do ato social do dialogismo. O texto produzido pelo aluno carrega marcas de sua história, de seu contexto e de suas vivências, constituindo-se como espaço de produção de sentidos. Dessa forma, a escrita, quando situada em práticas sociais reais, possibilita ao estudante articular oralidade, leitura e estratégias discursivas, ampliando suas competências linguísticas e sociais (Santos; Santos; Santos, 2020, p. 5).

A oralidade, frequentemente secundarizada nas práticas pedagógicas, revela-se elemento central na mediação dessas aprendizagens. As interações orais em sala de aula, como debates, apresentações, leituras coletivas e socialização de produções escritas, favorecem a negociação de sentidos e a construção coletiva do conhecimento. Ao integrar fala, escuta, leitura e escrita, a sala de aula transforma-se em espaço de circulação discursiva, no qual os estudantes exercitam a autoria e o posicionamento diante dos textos e temas trabalhados.

Entretanto, a consolidação dessas práticas encontra limites nas condições concretas do cotidiano escolar. Santos, Santos e Santos (2020) apontam que, embora os professores

reconheçam o valor pedagógico de propostas investigativas e interativas, sua efetivação é atravessada por dificuldades relacionadas à formação docente, à insegurança pedagógica e à precariedade das condições institucionais. Andrade e Massabni destacam que:

Essas dificuldades evidenciam tensões entre os pressupostos teóricos do letramento como prática social e as condições institucionais que atravessam o trabalho docente. A centralidade da leitura, da produção textual e da oralidade exige não apenas escolhas metodológicas coerentes, mas também políticas de formação docente e organização escolar que sustentem práticas discursivas significativas. Desse modo, o letramento escolar constitui-se como construção coletiva, dependente das interações, das mediações pedagógicas e das condições concretas de ensino e aprendizagem.

LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ORALIDADE COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

A articulação entre leitura, produção textual e oralidade nas práticas de sala de aula pressupõe compreender o letramento como processo contínuo, construído nas interações sociais mediadas pela linguagem. Essa compreensão desloca o foco de práticas isoladas para a constituição de um ambiente discursivo no qual os estudantes participam ativamente da produção e circulação de sentidos, reconhecendo a linguagem como prática social situada.

A leitura, nesse cenário, assume função formativa ao possibilitar o acesso dos estudantes a diferentes modos de organização do discurso e a distintas formas de construção do conhecimento. Quando trabalhada de maneira contextualizada, a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, favorecendo a interpretação, a análise e o posicionamento crítico diante dos textos que circulam na escola e fora dela.

A produção textual, por sua vez, configura-se como espaço privilegiado de elaboração discursiva. Escrever implica mobilizar conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais, articulando experiências pessoais e saberes escolares. Estudos sobre letramento indicam que a escrita se fortalece quando inserida em práticas sociais reais, nas quais os estudantes compreendem os propósitos comunicativos dos textos que produzem.

Essa concepção é explicitada por Mota, Magalhães e Franco ao afirmarem que a leitura e a escrita acadêmicas devem ser compreendidas como práticas de significação e não como simples exercícios formais:

A leitura e a produção de textos não se restringem à decodificação ou à reprodução de informações, mas constituem espaços de construção de sentidos e de expressão de formas particulares de compreender o mundo. Nesse processo, o sujeito leitor e escritor mobiliza conhecimentos prévios, experiências culturais e posicionamentos críticos, o que permite compreender a linguagem como prática social e histórica, situada em contextos específicos de uso (Mota; Magalhães; Franco, 2020, p. 10).

A oralidade, integrada a essas práticas, desempenha papel fundamental na mediação das aprendizagens. As interações orais possibilitam a negociação de sentidos, a socialização de hipóteses e a construção coletiva do conhecimento. Ao valorizar a fala e a escuta em sala de aula, o professor amplia as possibilidades de participação dos estudantes e favorece o desenvolvimento de competências discursivas necessárias ao letramento.

No entanto, a efetivação dessas práticas enfrenta limites no cotidiano escolar. Pesquisas sobre o desenvolvimento de atividades práticas evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância de propostas investigativas e interativas, sua implementação é frequentemente condicionada por fatores institucionais, como a falta de infraestrutura, de apoio pedagógico e de formação continuada.

Andrade e Massabni apontam que essas dificuldades geram um distanciamento entre as concepções pedagógicas defendidas pelos docentes e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, conforme expresso no excerto a seguir:

As professoras afirmam valorizar as atividades práticas e reconhecem sua importância para a aprendizagem dos alunos. No entanto, relatam que raramente conseguem desenvolvê-las de forma sistemática, devido à falta de infraestrutura, de apoio da escola e à insegurança quanto à condução dessas atividades. Assim, as práticas acabam sendo utilizadas apenas como complemento das aulas teóricas (Andrade; Massabni, 2011, p. 835).

Esse cenário revela que práticas de leitura, escrita e oralidade muitas vezes permanecem subordinadas a modelos tradicionais de ensino, nos quais a participação discente é limitada e o trabalho com a linguagem se reduz à reprodução de conteúdos. Tal organização compromete o potencial formativo do letramento e reforça desigualdades no acesso às práticas sociais da escrita.

Ao discutir a centralidade das atividades práticas no processo de aprendizagem, Andrade e Massabni destacam que o envolvimento ativo dos estudantes é condição para a construção do conhecimento, ressaltando que a prática pedagógica deve promover investigação, reflexão e diálogo:

As atividades práticas permitem aprendizagens que a aula teórica, apenas, não possibilita, sendo compromisso do professor e da escola oferecer oportunidades para que os estudantes possam observar, experimentar, interpretar dados e discutir ideias, favorecendo processos de compreensão, reflexão e construção conceitual (Andrade; Massabni, 2011, p. 836).

Nessa perspectiva, leitura, produção textual e oralidade podem ser compreendidas como atividades práticas de natureza discursiva, uma vez que exigem a participação ativa do estudante na construção de sentidos. A leitura interpretativa, a escrita autoral e o diálogo em sala de aula configuram-se como práticas que demandam reflexão, argumentação e posicionamento, elementos centrais do letramento escolar.

Mota, Magalhães e Franco reforçam essa compreensão ao destacar que a formação do leitor e do produtor de textos envolve processos de análise, síntese e crítica, que extrapolam a mera reprodução de informações:

Ler e produzir textos no contexto educacional implica desenvolver a capacidade de analisar, sintetizar e criticar ideias, reconhecendo os gêneros textuais como formas historicamente construídas de organização do discurso. Trata-se de um processo formativo que exige mediação pedagógica e participação ativa do sujeito, possibilitando a constituição de um leitor e escritor autor (Mota; Magalhães; Franco, 2020, p. 14).

Diante disso, torna-se evidente que o trabalho com leitura, produção textual e oralidade deve ocupar posição central nas práticas pedagógicas voltadas ao letramento. A consolidação dessas práticas requer condições institucionais favoráveis, formação docente consistente e propostas didáticas que reconheçam a linguagem como prática social, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

GÊNEROS TEXTUAIS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO LETRAMENTO ESCOLAR

A incorporação dos gêneros textuais à organização do trabalho pedagógico decorre da compreensão de que a linguagem se concretiza em formas historicamente construídas de interação social. No espaço escolar, essa perspectiva desloca o ensino da língua de práticas normativas e descontextualizadas para propostas que reconhecem os textos como instrumentos de ação social, vinculados a finalidades comunicativas específicas e a contextos reais de uso.

Nessa direção, a leitura de gêneros diversos permite aos estudantes compreenderem que os textos não são neutros, mas atravessados por valores, intenções e posições discursivas. A escola, ao selecionar e mediar esses textos, atua diretamente na ampliação ou restrição do repertório cultural dos alunos, o que reforça o papel pedagógico da escolha consciente dos gêneros trabalhados em sala de aula.

Bakhtin (2011) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao afirmar que toda atividade humana está relacionada ao uso da linguagem por meio de gêneros discursivos, o que fundamenta o trabalho pedagógico orientado por práticas sociais concretas:

Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2011, p. 262).

A produção textual, quando orientada pelos gêneros, favorece o desenvolvimento da autoria e da consciência discursiva dos estudantes. Escrever, nesse contexto, não significa apenas obedecer a modelos formais, mas compreender os propósitos comunicativos do texto, o interlocutor a quem se dirige e os efeitos de sentido que se pretende produzir (Bakhtin, 2011). Essa abordagem amplia as possibilidades de participação dos alunos nas práticas sociais da escrita.

Roxane Rojo destaca que o trabalho com gêneros e letramentos múltiplos permite à escola enfrentar desigualdades históricas no acesso à cultura escrita, ao reconhecer a diversidade de práticas de linguagem presentes na sociedade:

Trabalhar com letramentos múltiplos significa reconhecer que a escola não é o único espaço de produção e circulação de textos, mas que os alunos já participam, fora dela, de práticas diversas de leitura e escrita. Cabe à escola articular essas práticas às exigências dos letramentos dominantes, promovendo inclusão social e ampliando o repertório cultural dos estudantes (Rojo, 2009, p. 98).

A oralidade, integrada ao trabalho com gêneros textuais, desempenha papel mediador essencial no processo de letramento. Debates, seminários, exposições orais e discussões coletivas permitem que os estudantes exercitem gêneros orais e híbridos, desenvolvendo argumentação, escuta ativa e capacidade de posicionamento discursivo (Dias *et al.*, 2019). Essas práticas contribuem para romper com a centralidade exclusiva da escrita e valorizam a linguagem em suas múltiplas formas de manifestação.

Angela Kleiman reforça que o letramento deve ser compreendido como prática social, construída nas interações e mediada por contextos institucionais específicos, o que exige da escola uma organização pedagógica coerente com essa concepção:

O letramento não é apenas um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas um conjunto de práticas sociais que envolvem a língua escrita em contextos específicos. Essas práticas são historicamente situadas e atravessadas por relações de poder, o que implica reconhecer o papel das instituições, como a escola, na legitimação de determinados usos da escrita (Kleiman, 1995, p. 21).

A organização do trabalho pedagógico a partir dos gêneros textuais demanda planejamento docente que articule leitura, produção textual e oralidade em propostas integradas. Sequências didáticas e projetos de trabalho constituem estratégias que possibilitam a exploração sistemática dos gêneros, respeitando a progressão das aprendizagens e favorecendo a participação ativa dos estudantes (Resende; Maciel, 2017).

Entretanto, a implementação dessa abordagem enfrenta limites nas condições institucionais e na formação docente. Em muitos contextos, o trabalho com gêneros é reduzido à identificação de estruturas formais, esvaziando seu potencial como prática social e restringindo as possibilidades de construção de sentidos pelos estudantes.

Travaglia chama atenção para a necessidade de compreender o ensino da língua como espaço de interação, no qual a linguagem é vivida e praticada em situações comunicativas reais:

Ensinar língua não é apenas ensinar regras ou classificações gramaticais, mas possibilitar que o aluno participe de situações reais de interação verbal, nas quais possa produzir e interpretar textos adequados aos diferentes contextos comunicativos. A gramática, nessa perspectiva, deve estar a serviço da construção de sentidos e da interação social (Travaglia, 2009, p. 67).

Dessa forma, a centralidade dos gêneros textuais na organização do trabalho pedagógico contribui para a efetivação do letramento escolar como processo contínuo e socialmente situado. Ao articular leitura, produção textual e oralidade, a escola amplia as possibilidades de acesso dos estudantes às práticas discursivas da sociedade e fortalece sua formação linguística, crítica e cidadã.

MEDIAÇÃO DOCENTE E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA LEITURA, DA ESCRITA E DA ORALIDADE

A mediação docente constitui elemento central na organização das práticas de leitura, produção textual e oralidade no contexto do letramento escolar. Ao assumir o papel de mediador, o professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas organiza situações de aprendizagem que possibilitam aos estudantes participar ativamente de práticas discursivas significativas, articulando conhecimentos linguísticos, experiências sociais e processos de reflexão sobre a linguagem.

Segundo Dias *et al.* (2019) Essa compreensão da mediação docente implica reconhecer o professor como sujeito que interpreta, seleciona e organiza intencionalmente as práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas em sala de aula. A mediação não se reduz à explicação de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os estudantes enfrem desafios linguísticos, negociem sentidos e avancem em suas formas de participação nas práticas sociais da linguagem.

As sequências didáticas configuram-se, nesse contexto, como estratégia pedagógica que potencializa a mediação docente ao estruturar o ensino da língua de maneira progressiva e integrada. Ao articular atividades de leitura, produção textual e oralidade em torno de gêneros discursivos e situações comunicativas significativas, o professor favorece a compreensão dos usos sociais da linguagem e contribui para o desenvolvimento de competências discursivas que extrapolam o espaço escolar.

Ensinar a ler e a escrever não significa transmitir técnicas ou procedimentos prontos, mas organizar situações didáticas que permitam aos alunos enfrentar problemas semelhantes aos que enfrentam leitores e escritores em práticas sociais reais. A mediação do professor consiste em criar essas situações, acompanhar os processos de aprendizagem e intervir de modo a favorecer a reflexão dos alunos sobre a linguagem e sobre os usos que dela fazem (Lerner, 2002, p. 46–47).

Nesse sentido, a mediação pedagógica envolve escolhas intencionais relacionadas aos textos, aos gêneros, às atividades propostas e às formas de interação em sala de aula. Dias *et al.* (2019), evidencia que o professor atua como organizador do trabalho didático, criando condições para que os alunos avancem em suas formas de ler, escrever e falar, considerando os diferentes níveis de apropriação da linguagem e as trajetórias socioculturais que atravessam o processo educativo.

Essa perspectiva atribui à mediação docente um caráter formativo e reflexivo, no qual o professor acompanha os percursos de aprendizagem dos estudantes e intervém de modo intencional, considerando as dificuldades, os avanços e as hipóteses construídas ao longo das atividades (Machado, 2017). A mediação, nesse sentido, envolve escuta atenta, problematização e devolutivas pedagógicas que favorecem a compreensão da linguagem como prática social, e não apenas como objeto escolar.

Ao estruturar o trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas, o professor cria oportunidades para que os estudantes compreendam a progressão das atividades e reconheçam a relação entre os diferentes usos da linguagem. A organização sequencial das práticas possibilita retomar conhecimentos, aprofundar reflexões e ampliar o repertório discursivo dos alunos, fortalecendo a articulação entre leitura, escrita e oralidade como dimensões indissociáveis do letramento escolar.

A intervenção docente é decisiva para que as situações de leitura e escrita se transformem em oportunidades efetivas de aprendizagem. Cabe ao professor propor desafios adequados, orientar os alunos durante o processo e promover momentos de reflexão sobre as estratégias utilizadas. Dessa forma, a mediação pedagógica não se limita ao acompanhamento das tarefas, mas constitui elemento central na construção do conhecimento linguístico e discursivo (Vygotsky, 2007, p. 97–98).

As sequências didáticas configuram-se como estratégia pedagógica relevante nesse processo, uma vez que permitem estruturar o ensino da língua de maneira progressiva e articulada (Resende; Maciel, 2015). Ao organizar um conjunto de atividades em torno de um gênero textual ou de uma prática discursiva específica, o professor favorece a compreensão dos propósitos comunicativos, das características linguísticas e das condições de circulação dos textos, integrando leitura, escrita e oralidade de forma sistemática.

Figura 2 - Aprendizagem significativa em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria.

A partir da figura, nota-se que o ensino da leitura e da escrita requer propostas didáticas que considerem a complexidade dessas práticas e a necessidade de situações reais de uso da linguagem.

A oralidade, integrada às sequências didáticas, amplia as possibilidades de mediação docente ao favorecer a socialização de hipóteses, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento. Resende e Maciel (2015) ressaltam que discussões, apresentações orais e momentos de troca entre os estudantes permitem que a linguagem seja vivenciada em sua dimensão interacional, fortalecendo a compreensão de que ler e escrever são práticas indissociáveis do diálogo.

A reflexão proposta por Delia Lerner reforça a necessidade de compreender o ensino da leitura e da escrita como processo complexo, que exige do professor planejamento intencional e sensibilidade pedagógica para criar situações didáticas significativas. Ao enfrentar problemas semelhantes aos vivenciados por leitores e escritores em contextos sociais reais, os estudantes passam a compreender a função social da linguagem e a reconhecer-se como sujeitos capazes de produzir sentidos e interagir discursivamente.

Nesse contexto, as propostas didáticas orientadas por situações reais de uso da linguagem contribuem para romper com práticas escolares artificiais e descontextualizadas. Ao saberem por que leem ou escrevem, para quem produzem seus textos e em quais contextos esses textos circularão, os estudantes ampliam sua consciência discursiva e desenvolvem maior autonomia nas práticas de leitura e escrita.

Para Machado (2017), ao valorizar a oralidade como eixo do trabalho pedagógico, o professor cria condições para que os estudantes expressem ideias, defendam pontos de vista e negociem sentidos coletivamente. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências discursivas fundamentais ao letramento escolar, ao mesmo tempo em que reforçam o caráter social, dialógico e formativo da linguagem no espaço da sala de aula.

A mediação docente também se expressa na forma como o professor acompanha, intervém e devolve aos estudantes suas produções. Comentários, questionamentos e orientações assumem caráter formativo quando se orientam para a reflexão sobre o texto e para o aprimoramento das estratégias discursivas, evitando abordagens corretivas centradas exclusivamente em aspectos normativos da língua.

Roxane Rojo ressalta que a organização de práticas de letramento exige do professor uma postura reflexiva e consciente de seu papel mediador, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais:

Cabe ao professor organizar situações de ensino que ampliem o repertório de práticas de linguagem dos alunos, articulando os letramentos que eles já dominam com aqueles socialmente valorizados. Essa mediação é fundamental para que a escola cumpra seu papel de inclusão social e de democratização do acesso à cultura escrita (Rojo, 2009, p. 115).

Entretanto, a efetivação de práticas mediadas por sequências didáticas encontra limites nas condições institucionais da escola e na formação docente. A ausência de tempo para planejamento coletivo, a sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada comprometem a consolidação de propostas pedagógicas articuladas, reduzindo, muitas vezes, as sequências didáticas a atividades fragmentadas (Machado, 2017).

Diante disso, torna-se evidente que a mediação docente e o uso de sequências didáticas no ensino da leitura, da escrita e da oralidade demandam condições pedagógicas e institucionais favoráveis. Quando sustentadas por planejamento intencional e formação consistente, essas práticas contribuem para a efetivação do letramento escolar como processo social, crítico e formativo, em consonância com os princípios que orientam este capítulo.

CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que as práticas de sala de aula voltadas à leitura, à produção textual e à oralidade constituem o núcleo do letramento escolar, entendido como processo social, histórico e culturalmente situado. A análise teórica permitiu reafirmar que o ensino da língua não se limita ao domínio técnico do código escrito, mas envolve a inserção dos estudantes em práticas discursivas que produzem sentidos, identidades e formas de participação social. Nessa direção, leitura, escrita e oralidade configuram-se como dimensões indissociáveis de um mesmo processo formativo.

As contribuições de autores clássicos e contemporâneos evidenciaram que a linguagem se constrói nas interações e que o trabalho pedagógico com gêneros textuais amplia as possibilidades de compreensão crítica da realidade. Ao reconhecer os textos como instrumentos de ação social, a escola assume papel decisivo na democratização do acesso à cultura escrita, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. A

centralidade das práticas discursivas, nesse sentido, revela-se fundamental para a formação linguística e cidadã dos estudantes.

A mediação docente e o uso de sequências didáticas mostraram-se elementos estruturantes para a organização de práticas de letramento coerentes com essa concepção. O professor, ao planejar e conduzir situações significativas de leitura, escrita e oralidade, cria condições para que os estudantes avancem na compreensão da linguagem e no exercício da autoria. No entanto, o capítulo também evidenciou que a efetivação dessas práticas depende de condições institucionais favoráveis, formação docente consistente e tempos pedagógicos que permitam o planejamento e a reflexão coletiva.

Diante disso, conclui-se que a consolidação do letramento escolar exige a valorização das práticas de leitura, produção textual e oralidade como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Tal valorização implica reconhecer a linguagem como prática social, investir na formação docente e promover políticas educacionais que sustentem propostas pedagógicas integradas. Ao ocupar posição central na alfabetização, essas práticas contribuem para a formação crítica dos estudantes e para a construção de uma escola comprometida com a inclusão, a participação social e o direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. F. **Atividades práticas**: desafios no Ensino de Ciências na rede pública de ensino. 2007. Relatório de Iniciação Científica/PIBID - ESALQ, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.
- ANDRADE, M. L. F. de; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.
- ALVAREZ, M. A. **Modelo de análise do papel das aulas práticas no ensino de bioquímica**. 2002. 299f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.
- DIAS, M. G.; PASSOS, M. A. N.; PAIXÃO, L. V. de J.; TEIXEIRA, J. A. L.; PAIXÃO, N. E.; SOARES, C. F.; ROCHA, K. L. F. Leitura e produção de texto na perspectiva do letramento. **RACE - Revista de Administração do Cesmac**, [S. l.], v. 4, p. 68–80, 2019.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, J. C. **Leitura e produção de textos**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2017.
- MOTA, Mabel Meira; MAGALHÃES, Livia Borges Souza; FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e produção de texto acadêmico**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020. 68 p.
- RESENDE, V. B. de; MACIEL, F. I. P. Letramento escolar: reflexões sobre a produção escrita de adolescentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 157-176, out./dez. 2015.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, A. C. dos; SANTOS, W. P. dos; SANTOS, N. A. dos. A produção textual em contextos do letramento e significação social. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 38, n. 1, 2020.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO VII

LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E CULTURA DIGITAL: ALFABETIZAÇÃO, MÍDIA E CIDADANIA

Arlete Coelho Graça⁴⁶

Leide Dayanna Matias Queiroz⁴⁷

Beatriz Florentino Serafim⁴⁸

Cristiane Rocha Mesquita⁴⁹

Alessandra Magalhães de Freitas Brasil⁵⁰

Patrícia Pereira Luz⁵¹

Ana Laise Araújo Praciano⁵²

Ana Karla Crisóstomo Albuquerque⁵³

DOI: 10.47538/AC-2026.48-07

RESUMO: Este capítulo discute os letramentos múltiplos no contexto da cultura digital, considerando suas implicações para os processos de alfabetização, para a educação midiática e para a formação cidadã. Parte-se do entendimento de que a alfabetização, na contemporaneidade, não se restringe ao domínio do código escrito, mas envolve a capacidade de interpretar, produzir e circular sentidos em diferentes linguagens, suportes e mídias. As contribuições de Brian Street e James Paul Gee fundamentam a compreensão do letramento como prática social situada, enquanto o New London Group amplia o debate ao propor a noção de multiletramentos. No campo contemporâneo, Roxane Rojo e Henry Jenkins analisam as transformações provocadas pelas tecnologias digitais, destacando a centralidade da multimodalidade, da cultura participativa e da circulação de informações em rede. O capítulo dialoga com documentos da UNESCO sobre Alfabetização Midiática e Informacional, que apontam a necessidade de formar sujeitos capazes de exercer leitura crítica dos meios de comunicação e das plataformas digitais. Dados da UIT e do IBGE são mobilizados para evidenciar desigualdades no acesso às tecnologias e à conectividade, revelando limites estruturais à efetivação dos letramentos digitais na escola pública. A análise aponta que a incorporação das tecnologias ao currículo, quando desarticulada de projetos pedagógicos críticos, tende a reforçar usos instrumentais e desiguais.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos múltiplos; cultura digital; alfabetização; cidadania.

46 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

47 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

48 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

49 Licenciada em português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá. cristianemesquita2021@gmail.com.

50 Mestra Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). Universidade Federal do Ceará (UFC). alessandra.m.f.brasil@gmail.com.

51 Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Padre Dourado. patricialuz99@gmail.com.

52 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). ana.lapraciano@gmail.com.

53 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à escolarização, aliada às mudanças nos modos de produção e circulação da linguagem, tem colocado em evidência a complexidade do ensino da leitura e da escrita, exigindo abordagens pedagógicas que superem concepções restritas e mecanicistas da alfabetização (Jenkins, 2006).

Para Street (1984), o letramento deve ser compreendido a partir de um modelo ideológico, segundo o qual “as práticas de letramento são sempre socialmente construídas e nunca neutras” (Street, 1984, p. 2, *tradução nossa*). Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como aquisição de habilidades técnicas relacionadas à decodificação do sistema alfabético e passa a ser concebida como processo de construção do conhecimento, mediado por práticas sociais de linguagem. Tal compreensão reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses sobre o funcionamento da escrita a partir de suas interações com textos, discursos e contextos socioculturais diversos.

Os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita têm sido amplamente discutidos por estudos que problematizam modelos tradicionais de ensino, marcados pela repetição e pela fragmentação do conhecimento linguístico. Essas abordagens tendem a desconsiderar os percursos singulares de aprendizagem e os saberes prévios dos estudantes, limitando as possibilidades de construção de sentidos e de apropriação efetiva da linguagem escrita (Weisz, 2010).

Paralelamente, a relação entre oralidade e escrita assume papel relevante nos debates alfabetizadores, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica. A reflexão sobre os sons da fala e suas correspondências gráficas contribui para a compreensão do sistema de escrita alfabética, desde que articulada a práticas significativas de leitura e produção textual, evitando abordagens isoladas e descontextualizadas.

De acordo com Faria, Gallardo e Silva (2023), a prática pedagógica no processo de alfabetização, portanto, demanda intencionalidade, planejamento e fundamentação teórica consistente. O papel do professor assume centralidade ao atuar como mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento, organizando situações didáticas que favoreçam a reflexão, o diálogo e a progressão das aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos e níveis de conceitualização presentes na sala de aula.

Nesse sentido, as sequências didáticas configuram-se como estratégias pedagógicas relevantes, ao integrarem leitura, oralidade e escrita em torno de gêneros textuais e situações comunicativas reais. Essa organização possibilita que os estudantes compreendam a escrita como prática social situada, ampliando seu repertório linguístico e discursivo e favorecendo aprendizagens mais consistentes e contextualizadas (Weisz, 2010).

Para Cunha (2016), a avaliação no contexto da alfabetização também requer revisão, deslocando-se de práticas classificatórias para uma perspectiva formativa. A observação sistemática das produções infantis, associada a registros pedagógicos e devolutivos qualitativos, permite acompanhar o desenvolvimento da escrita como processo, orientando intervenções docentes mais ajustadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Além das dimensões pedagógicas, os debates sobre alfabetização evidenciam a influência de fatores institucionais e sociais na efetivação das práticas de ensino. Desigualdades educacionais persistentes indicam que o acesso à alfabetização de qualidade não se restringe às escolhas metodológicas, mas envolve condições materiais, formação docente e políticas públicas comprometidas com o direito à aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar de forma articulada os aportes teóricos que sustentam a psicogênese da língua escrita, a consciência fonológica e as práticas didáticas contextualizadas, compreendendo como essas dimensões se inter-relacionam no processo alfabetizador. Tal análise contribui para superar dicotomias entre métodos e para fortalecer propostas pedagógicas que reconheçam a complexidade da aprendizagem da escrita.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da psicogênese da língua escrita para a alfabetização, discutindo suas interfaces com a consciência fonológica, a mediação docente e as práticas didáticas organizadas em sequências de ensino. Para tanto, desenvolve-se uma análise de caráter teórico e documental, estruturada em seções que abordam o referencial teórico, os procedimentos metodológicos adotados, a discussão dos resultados e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico apresenta a alfabetização como um processo social, cognitivo e histórico, integrando diversas perspectivas. Inicia-se com a psicogênese da língua escrita, que

vê a aprendizagem como construção ativa, e avança para temas como consciência fonológica, mediação docente e práticas didáticas. Em diálogo com esses eixos, incorporam-se também reflexões sobre letramentos, tecnologias digitais e multiletramentos, considerando as transformações contemporâneas nas práticas de leitura e escrita. A síntese organiza esses conceitos, destacando suas articulações teóricas e implicações pedagógicas para a alfabetização.

Quadro 1 – Síntese do referencial teórico.

Eixo Teórico	Conceitos-Centrais	Contribuições para a Alfabetização	Implicações Pedagógicas
Psicogênese da Língua Escrita	Hipóteses de escrita; sujeito cognitivo; escrita como objeto de conhecimento	Compreensão da alfabetização como processo construtivo e progressivo	Valorização das produções infantis; intervenções pedagógicas investigativas
Consciência Fonológica	Relação som-grafia; oralidade; mediação docente	Articulação entre decodificação, interpretação e produção de sentidos	Uso de seqüências didáticas; atividades lúdicas contextualizadas
Tecnologias Digitais e Letramentos	Letramentos digitais; racionalidade técnica; formação docente	Ampliação dos contextos de leitura e escrita	Formação crítica de professores; mediação pedagógica consciente
Multiletramentos e Cultura Digital	Multimodalidade; práticas sociais; diversidade linguística	Integração de múltiplas linguagens no processo alfabetizador	Práticas pedagógicas inclusivas; protagonismo discente

Fonte: Elaboração própria.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A psicogênese da língua escrita constitui um marco teórico fundamental para a compreensão da alfabetização como processo de construção ativa do conhecimento. Ao investigar como as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a aprendizagem da escrita não ocorre por mera assimilação de regras, mas por meio da elaboração de hipóteses sucessivas sobre o funcionamento da linguagem escrita. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito cognitivo ativo, que interpreta, reorganiza e reconstrói seus conhecimentos a partir das interações com textos e práticas sociais.

Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de alfabetização centrados na memorização e na repetição mecânica de sílabas, ao demonstrar que os chamados “erros” infantis não são falhas aleatórias, mas manifestações de um raciocínio em elaboração. As produções escritas das crianças revelam níveis de conceitualização que expressam diferentes

formas de compreender a relação entre fala e escrita, exigindo do professor uma postura investigativa diante dos registros produzidos em sala de aula.

Ao reconhecer a escrita como objeto de conhecimento, a psicogênese amplia o olhar sobre o processo alfabetizador, deslocando-o de uma lógica de treinamento para uma compreensão construtiva e progressiva da aprendizagem. Tal concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem as hipóteses dos estudantes e promovam situações de reflexão sobre o sistema de escrita, respeitando os tempos e percursos singulares de aprendizagem.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

No debate contemporâneo sobre alfabetização, a consciência fonológica ocupa lugar relevante por referir-se à capacidade de perceber, segmentar e manipular unidades sonoras da fala, como sílabas, rimas e fonemas. Essa habilidade contribui para o estabelecimento de relações entre sons e grafias, favorecendo a compreensão do sistema de escrita alfabética. No entanto, a literatura aponta que seu desenvolvimento não deve ocorrer de forma isolada ou dissociada de práticas significativas de leitura e escrita.

Morais (2012) destaca que a consciência fonológica se desenvolve progressivamente e pode ser estimulada por meio de atividades lúdicas e reflexivas, como jogos sonoros, rimas e parlendas, desde que integradas a contextos reais de uso da linguagem. Quando reduzida a exercícios mecânicos e descontextualizados, essa dimensão tende a perder seu potencial formativo, comprometendo a compreensão mais ampla do funcionamento da língua escrita.

A articulação entre oralidade e escrita evidencia que a aprendizagem da leitura envolve processos de interpretação e produção de sentidos, e não apenas a decodificação de símbolos gráficos. Nesse sentido, o trabalho com aspectos fonológicos precisa dialogar com experiências de letramento que permitam à criança compreender a função social do texto e reconhecer a escrita como prática culturalmente situada.

A abordagem da consciência fonológica, quando articulada às práticas de leitura e escrita, permite compreender essa habilidade como parte de um processo mais amplo de apropriação da linguagem escrita. Ao relacionar oralidade e escrita em situações significativas, a escola contribui para que os estudantes compreendam o sistema alfabético não apenas

como um conjunto de correspondências sonoro-gráficas, mas como forma de representação da linguagem em uso social.

A consciência fonológica não se desenvolve de modo espontâneo nem por meio de exercícios repetitivos e descontextualizados. Ela se constrói progressivamente, à medida que as crianças participam de práticas sociais de leitura e escrita, nas quais são levadas a refletir sobre os sons da fala e suas relações com a escrita. Jogos de linguagem, rimas, cantigas e atividades lúdicas podem favorecer esse processo, desde que inseridos em contextos significativos e articulados ao uso real da língua escrita (Morais, 2012).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a consciência fonológica exige mediação docente cuidadosa, que evite a fragmentação das aprendizagens. Atividades que exploram rimas, aliterações, segmentação silábica e identificação de fonemas devem estar integradas a práticas de leitura de textos e produção escrita, favorecendo a reflexão sobre a língua em funcionamento e fortalecendo a compreensão das relações entre fala e escrita.

A prática pedagógica no contexto da alfabetização exige intencionalidade, planejamento e sólida fundamentação teórica. A mediação docente assume papel central ao criar condições para que o estudante avance em seus processos de aprendizagem por meio de interações significativas com o objeto de conhecimento. Inspirada nas contribuições de Vygotsky (1998), a noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da colaboração, do diálogo e da intervenção pedagógica orientada.

Nesse contexto, as sequências didáticas configuram-se como estratégias pedagógicas relevantes, ao integrarem leitura, oralidade e escrita em torno de gêneros textuais e situações comunicativas reais. Lerner (2002) argumenta que essa organização favorece a compreensão do funcionamento da língua e amplia o repertório linguístico dos estudantes, permitindo sua participação ativa em práticas sociais de linguagem.

Weisz (2010) reforça a importância de uma postura docente reflexiva, baseada na escuta atenta das produções dos alunos e no ajuste contínuo das intervenções pedagógicas. Essa dinâmica compreende a alfabetização como processo interativo e em constante reelaboração, no qual ensinar e aprender constituem dimensões indissociáveis. Ao integrar psicogênese, consciência fonológica e práticas didáticas contextualizadas, o trabalho pedagógico tende a superar polarizações metodológicas e a favorecer aprendizagens mais significativas.

A avaliação no processo de alfabetização requer uma abordagem que privilegie o acompanhamento do desenvolvimento da escrita como processo, e não apenas a verificação de resultados. A observação sistemática das produções infantis, associada a registros pedagógicos e devolutivas qualitativas, permite ao professor compreender os avanços e dificuldades dos estudantes, orientando decisões pedagógicas mais ajustadas às necessidades de aprendizagem.

Além das dimensões pedagógicas, a efetivação de práticas alfabetizadoras integradas está diretamente relacionada às condições institucionais e às políticas públicas educacionais. Para Jenkins (2006), a formação continuada de professores, aliada a práticas baseadas em evidências científicas, contribui para melhores resultados em alfabetização. Contudo, a persistência de desigualdades educacionais revela que avanços teóricos precisam ser acompanhados de condições materiais adequadas e de políticas comprometidas com a equidade.

Dessa forma, a articulação entre psicogênese da língua escrita, consciência fonológica, mediação docente e práticas didáticas contextualizadas constitui eixo estruturante de propostas alfabetizadoras voltadas à garantia do direito à aprendizagem. A alfabetização, compreendida como processo social e cognitivo complexo, exige ações articuladas entre escola, formação docente e políticas educacionais, reafirmando seu papel central na formação linguística e cidadã das crianças.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE

A presença das tecnologias digitais nos processos educativos tem provocado reconfigurações significativas na compreensão dos letramentos e, de modo particular, na formação docente. Gee (1996) aponta que tais tecnologias não podem ser compreendidas apenas como instrumentos neutros ou recursos técnicos, mas como práticas sociais atravessadas por dimensões culturais, políticas e ideológicas. Nesse sentido, a formação de professores passa a assumir papel central na mediação entre tecnologias, currículo e práticas pedagógicas, sobretudo em contextos de ampliação do ensino remoto e híbrido.

No contexto da pandemia, Faria, Galhardo e Silva (2023), evidenciam que a incorporação das tecnologias aos programas de formação continuada ocorreu, em muitos casos, de maneira orientada por uma racionalidade técnica, centrada no controle das práticas

docentes e no cumprimento de orientações institucionais. Essa perspectiva limita a construção de uma formação crítica e autônoma, reduzindo as tecnologias a instrumentos de monitoramento e padronização das ações pedagógicas, em detrimento de processos reflexivos e emancipatórios.

A incorporação das novas tecnologias ao status de objetos de conhecimentos da formação não amplia a noção puramente técnica e neutra da tecnologia, para uma dimensão curricular de integralidade do conhecimento a ser ressignificado e interrelacionado às dimensões éticas, estéticas, culturais, linguísticas e humanas da vida em sociedade. Como resultado, a formação se coloca como ferramenta de monitoramento das intervenções dos professores, fundamentada no modelo de racionalidade técnica, ainda distante de uma perspectiva crítica, autônoma e emancipadora (Faria; Gallardo; Silva, 2023, p. 1).

Essa leitura crítica dialoga com a compreensão de que os letramentos digitais devem ser tratados como práticas sociais situadas, e não como competências meramente instrumentais. A formação docente, nesse sentido, precisa considerar as condições concretas de trabalho, as desigualdades de acesso às tecnologias e as múltiplas formas de apropriação dos recursos digitais no cotidiano escolar. A centralidade do professor como mediador do conhecimento permanece, exigindo processos formativos que articulem teoria, prática e reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias.

MULTILETRAMENTOS, CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A perspectiva dos multiletramentos amplia a compreensão tradicional do letramento ao reconhecer a coexistência de múltiplas linguagens, suportes e modos de produção de sentido (Gee, 1996). Em contextos marcados pela cultura digital, as práticas de leitura e escrita passam a envolver textos multimodais, que articulam elementos verbais, visuais, sonoros e audiovisuais, demandando novas abordagens pedagógicas no processo de alfabetização e letramento.

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais impactam diretamente os modos de interação social e as formas de produção e circulação de textos. Nesse cenário, a alfabetização deixa de se restringir ao domínio do código escrito e passa a incorporar competências relacionadas à interpretação, à produção e à crítica de textos em diferentes linguagens e mídias.

As tecnologias digitais remodelaram não apenas a forma como consumimos informação, mas também como nos comunicamos e

compreendemos o mundo. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento assumem novas dimensões, exigindo práticas pedagógicas que considerem a multimodalidade, as experiências visuais, sonoras e interativas que atravessam a cultura digital contemporânea (Lima; Vieira, 2025, p. 2).

Nessa perspectiva, os letramentos são compreendidos como práticas sociais historicamente situadas, atravessadas por relações de poder, por condições materiais e por artefatos culturais específicos. Reduzir o letramento ao ato de ler e escrever implica desconsiderar os contextos de uso da linguagem e as interações sociais que constituem os eventos de letramento, especialmente em ambientes digitais.

O que se torna problemático é a redução da prática de letramento ao ato de ler e escrever, como se este fosse o elemento essencial e os demais apenas consequências. As práticas de letramento envolvem artefatos materiais, relações sociais e disposições dos sujeitos, elementos que se intensificam em contextos mediados pelas tecnologias digitais (Cunha, 2016, p. 148).

Gee (1996) destaca que a abordagem dos multiletramentos estabelece uma conexão fundamental entre educação, inclusão social e participação cidadã ao reconhecer a diversidade cultural e linguística da sociedade contemporânea. Essa perspectiva propõe práticas pedagógicas que valorizam distintas formas de expressão e construção de sentidos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e aptos a atuar em diferentes espaços sociais.

Promover o domínio da leitura e da escrita nas mais diversas linguagens é condição para a inserção social dos sujeitos na sociedade contemporânea. A educação, nesse contexto, passa a centrar-se na aprendizagem, na interação e na mediação, exigindo práticas pedagógicas que articulem multiletramentos, cultura digital e formação docente (Ferraz, 2019, p. 8).

Nesse sentido, a abordagem dos multiletramentos contribui para reposicionar a alfabetização e o letramento como processos que extrapolam a aquisição de habilidades técnicas, articulando-se às práticas culturais, sociais e comunicativas que caracterizam a vida contemporânea. Para Gee (1996), ao reconhecer a centralidade da cultura digital e da multimodalidade na produção de sentidos, essa perspectiva amplia o escopo das práticas pedagógicas, convocando a escola a dialogar com os repertórios dos estudantes e com as múltiplas formas de expressão presentes em seus cotidianos.

Assim, os multiletramentos oferecem bases teóricas consistentes para pensar práticas de leitura e escrita mais contextualizadas, inclusivas e socialmente situadas, reforçando o papel do professor como mediador crítico dos processos de aprendizagem em uma sociedade marcada pela diversidade de linguagens e suportes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em análise teórica e documental, com o objetivo de compreender as contribuições da psicogênese da língua escrita para os processos de alfabetização, bem como suas interfaces com a consciência fonológica, a mediação docente e as práticas didáticas organizadas em sequências de ensino (Cellard, 2008). A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a interpretação aprofundada de conceitos, categorias e produções teóricas que tratam da alfabetização como processo social e cognitivo complexo (Gil, 2019).

A pesquisa baseou-se em um levantamento bibliográfico sistemático de obras clássicas e contemporâneas sobre alfabetização, letramento e didática da língua escrita, incluindo livros, artigos e documentos institucionais. Foram selecionadas fontes com base em relevância temática, consistência teórica e contribuição para o debate educacional.

Também foi realizada análise documental de relatórios e publicações de órgãos educacionais, com o objetivo de contextualizar o debate e relacionar a teoria a políticas educacionais, formação docente e equidade (Minayo, 2014).

Para o tratamento dos dados, utilizou-se análise interpretativa teórica, organizando o material em eixos temáticos (como psicogênese da língua escrita, consciência fonológica, práticas didáticas e avaliação formativa), o que permitiu identificar convergências, tensões e complementaridades entre os referenciais analisados.

Por fim, destaca-se que a pesquisa respeitou os princípios éticos inerentes aos estudos de natureza teórica e documental, assegurando a correta citação das fontes utilizadas e o reconhecimento das contribuições dos autores mobilizados. A opção metodológica adotada possibilitou uma análise consistente dos fundamentos que orientam as práticas alfabetizadoras, contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação docente e sobre a organização do ensino da leitura e da escrita na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais teóricos e documentais nos diz que a psicogênese da língua escrita contribui de forma decisiva para a compreensão da alfabetização como processo ativo de construção do conhecimento. A criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita a partir de suas interações com textos e práticas sociais, o que exige do professor uma

postura investigativa e mediadora diante das produções infantis, fato que desloca o foco do ensino de métodos prescritivos para a centralidade dos processos cognitivos e sociais implicados na aprendizagem da linguagem escrita.

No entanto, a literatura analisada aponta que seus efeitos são mais consistentes quando essa dimensão é articulada a práticas significativas de leitura e produção textual. Abordagens fragmentadas, centradas exclusivamente no treinamento fonológico, tendem a limitar a compreensão do sistema de escrita e a reduzir o envolvimento dos estudantes, reforçando a necessidade de integração entre diferentes dimensões do sistema linguístico no cotidiano escolar.

No que se refere às práticas didáticas, os estudos evidenciam que sequências de ensino organizadas em torno de gêneros textuais e situações comunicativas reais favorecem aprendizagens mais consistentes. A mediação docente assume papel central nesse processo, sobretudo quando fundamentada na observação contínua das hipóteses de escrita dos alunos e na proposição de desafios compatíveis com seus níveis de desenvolvimento. Daí a importância de práticas pedagógicas intencionais, que reconheçam a heterogeneidade das turmas e evitem propostas homogêneas e padronizadas.

A compreensão das hipóteses de escrita formuladas pelas crianças permite ao professor reorganizar o planejamento pedagógico de forma mais sensível aos processos de aprendizagem em curso. Ao reconhecer que diferentes níveis de conceitualização coexistem na sala de aula, torna-se possível propor intervenções que promovam avanços cognitivos progressivos, sem desconsiderar os saberes prévios dos estudantes. Essa perspectiva contribui para romper com práticas classificatórias e reforça uma abordagem pedagógica orientada pelo acompanhamento do processo.

Outro resultado recorrente refere-se à importância da avaliação formativa no contexto da alfabetização. A observação sistemática das produções infantis, associada a registros pedagógicos e devolutivos qualitativos, possibilita acompanhar o desenvolvimento da escrita como processo, e não apenas como resultado final. Essa concepção de avaliação fortalece a mediação docente, pois orienta decisões pedagógicas fundamentadas na análise contínua das aprendizagens, evitando práticas excludentes e reduzidas a mensurações de desempenho.

Os dados institucionais analisados reforçam essas discussões ao evidenciar que práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, associadas à formação continuada

de professores, contribuem para melhores resultados em alfabetização. Ao mesmo tempo, revelam a persistência de desigualdades educacionais, indicando que a adoção de abordagens integradas constitui não apenas uma escolha pedagógica, mas também um compromisso com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem.

A integração entre oralidade, leitura e escrita, destacada nos referenciais analisados, favorece a ampliação do repertório linguístico e discursivo das crianças. Atividades como leitura compartilhada, produção coletiva de textos e exploração de diferentes gêneros possibilitam que os estudantes compreendam a escrita como prática social situada. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser entendida como etapa isolada do currículo e passa a constituir eixo estruturante da formação escolar nos anos iniciais.

Os resultados também indicam que a organização do ambiente alfabetizador exerce influência direta sobre os processos de aprendizagem da escrita. Salas de aula que disponibilizam diferentes portadores textuais, promovem interações orais frequentes e valorizam a circulação de textos contribuem para a construção de hipóteses mais elaboradas por parte das crianças. Esses achados reforçam a compreensão de que o espaço pedagógico atua como mediador das relações entre sujeito, linguagem e conhecimento.

Outro aspecto central identificado na análise refere-se à formação docente como condição estruturante para a efetivação de práticas alfabetizadoras coerentes com os pressupostos da psicogênese da língua escrita. Professores com domínio teórico sobre os processos de construção da escrita demonstram maior capacidade de interpretar as produções infantis, planejar intervenções ajustadas e evitar práticas prescritivas centradas exclusivamente no código, qualificando a ação pedagógica.

Por fim, os resultados apontam que a consolidação de práticas alfabetizadoras integradas requer continuidade e coerência ao longo do percurso escolar. A fragmentação entre anos, propostas metodológicas e concepções de linguagem compromete os avanços construídos nos momentos iniciais da alfabetização. Nesse sentido, a articulação entre psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e práticas didáticas contextualizadas configura-se como eixo estruturante de um projeto pedagógico comprometido com a aprendizagem significativa e com a garantia do direito à educação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender os letramentos múltiplos como um campo teórico e prático fundamental para a análise dos processos educativos na contemporaneidade, especialmente no contexto da cultura digital. Ao assumir o letramento como prática social situada, conforme proposto por Street (1984), tornou-se possível problematizar concepções reducionistas de alfabetização que a tratam como um conjunto neutro e universal de habilidades técnicas.

O diálogo com Gee (1996) reforça a compreensão de que os letramentos estão diretamente relacionados às formas de participação social dos sujeitos. As práticas de linguagem não se limitam ao domínio de códigos, mas envolvem modos de agir, identidades e pertencimentos que se constroem em contextos sociais específicos.

Aprender uma linguagem significa aprender formas socialmente reconhecidas de ser no mundo (Gee, 1996), integrando palavras, ações, valores e crenças. Na cultura digital, essa multiplicidade de letramentos se intensifica, à medida que as pessoas transitam por diversas esferas discursivas e usam múltiplos recursos semióticos. Isso exige que a escola reconheça e problematize essas práticas, em vez de ignorá-las.

A noção de multiletramentos amplia o entendimento das práticas comunicativas ao incorporar a multimodalidade e a diversidade cultural. Essa visão ajuda a repensar currículos escolares, reconhecendo a importância de textos multissemióticos e práticas da cultura digital. No entanto, sua adoção não pode ser superficial ou descontextualizada, sob risco de reduzir os multiletramentos a técnicas sem reflexão crítica.

No Brasil, Rojo (2012) destaca que os letramentos múltiplos só contribuem para a inclusão social se integrados a projetos pedagógicos que combatem desigualdades. O estudo mostra que apenas inserir tecnologias na escola não garante maior democracia; sem uma visão crítica, isso pode reproduzir desigualdades, beneficiando alunos com mais recursos e capital cultural.

As análises sobre cultura digital e circulação de informações também permitiram destacar as contribuições de Jenkins (2006), especialmente no que se refere às noções de cultura da convergência e cultura participativa. Embora o autor aponte para o potencial emancipatório das práticas colaborativas e da produção de conteúdos em rede, ele próprio ressalta que a cultura participativa se caracteriza por “baixas barreiras à expressão e ao

engajamento cívico” (tradução nossa) (Jenkins, 2006, p. 3), mas não se distribui de forma homogênea. A participação ativa nos ambientes digitais depende de competências específicas e de condições materiais de acesso, o que reafirma a centralidade da educação na mediação entre os sujeitos e os discursos midiáticos.

A implementação de propostas pedagógicas com tecnologia esbarra em obstáculos estruturais (como falta de investimentos e desigualdades sociais) que vão além da escola. Essas limitações afetam o uso crítico da tecnologia e mostram que a discussão sobre letramentos digitais deve considerar as condições materiais do sistema educacional, especialmente na escola pública.

O estudo defende que o uso de tecnologias digitais na educação deve seguir projetos pedagógicos críticos, indo além da mera adaptação técnica de práticas antigas. Ao entender os letramentos digitais como práticas sociais complexas, é possível criar experiências educativas mais significativas, focadas em autoria e formação crítica. O trabalho reconhece a necessidade de mais pesquisas empíricas em diversos contextos escolares e visa contribuir para debates e propostas pedagógicas que promovam a democratização do conhecimento e a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- CUNHA, S. S. Múltiplos letramentos na era digital: conexões e possibilidades no ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 2.; CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 20., 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2016.
- FARIA, L. M.; GALLARDO, B. C.; SILVA, V. Tecnologias, letramentos e inclusão/exclusão digitais: um olhar para a formação de professores na pandemia. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2023.
- FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Internet foi acessada em 72,5 milhões de domicílios do país em 2023. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de

Janeiro, 16 ago. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>. Acesso em: 24 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **TIC Domicílios 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

LIMA, L. A.; VIEIRA, F. M. S. Educação na Era Digital: Impactos da Tecnologia no Processo de Alfabetização e Letramento na perspectiva dos Multiletramentos. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 27, n. 2, jul./dez. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 50-69.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris: UNESCO, 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ, R. L. de; SILVA, K. A da. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 227–234, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Measuring digital development**: facts and figures. Genebra: UIT, 2023.

CAPÍTULO VIII

FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO: CURRÍCULO, MATERIAIS E TRABALHO COLETIVO

Arlete Coelho Graça⁵⁴

Leide Dayanna Matias Queiroz⁵⁵

Alessandra Magalhães de Freitas Brasil⁵⁶

Beatriz Florentino Serafim⁵⁷

Ana Laise Araújo Praciano⁵⁸

Cristiane Rocha Mesquita⁵⁹

Patrícia Pereira Luz⁶⁰

Ana Karla Crisóstomo Albuquerque⁶¹

DOI: 10.47538/AC-2026.48-08

RESUMO: O capítulo analisa a formação docente e a gestão pedagógica da alfabetização como dimensões centrais para a efetivação do direito à aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a qualidade dos processos de alfabetização está diretamente relacionada às condições de formação inicial e continuada dos professores, à organização curricular e às formas de trabalho coletivo nas escolas. As contribuições clássicas de Lee Shulman e Maurice Tardif fundamentam a compreensão dos saberes docentes como construções profissionais complexas, articuladas à prática e ao contexto institucional. Donald Schön contribui ao discutir a reflexão sobre a prática como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional. No campo contemporâneo, António Nóvoa, Michael Fullan e Linda Darling-Hammond analisam políticas de formação docente, destacando a centralidade da escola como espaço formativo e a importância da liderança pedagógica. O capítulo dialoga com dados do Censo Escolar (INEP) e com relatórios da OCDE, especialmente o TALIS, que evidenciam desafios relacionados à formação, à valorização profissional e às condições de trabalho dos professores alfabetizadores. Documentos da UNESCO são mobilizados para situar a formação docente como compromisso estratégico para a qualidade e a equidade educacional. A análise crítica revela que políticas fragmentadas, centradas em materiais padronizados e formações pontuais, tendem a limitar a autonomia pedagógica e o trabalho colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; gestão pedagógica; alfabetização; trabalho coletivo.

54 Especialista em Educação. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arlete.cgraca@gmail.com.

55 Mestranda em Tecnologia. Universidade Federal do Ceará (UFC). d.matias@hotmail.com.

56 Mestra Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). Universidade Federal do Ceará (UFC). alessandra.m.f.brasil@gmail.com.

57 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). beaserafim1@gmail.com.

58 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará (UECE). ana.lapraciano@gmail.com.

59 Licenciada em português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá. cristianemesquita2021@gmail.com.

60 Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Padre Dourado. patricialuz99@gmail.com.

61 Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

INTRODUÇÃO

A formação docente e a gestão pedagógica da alfabetização configuram dimensões estruturantes para a efetivação do direito à aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da escolarização. A alfabetização, compreendida como processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e sociais, demanda professores com sólida formação teórica, domínio didático e condições institucionais que favoreçam a reflexão e o trabalho coletivo. Nesse sentido, a qualidade das práticas alfabetizadoras não pode ser analisada de forma isolada, dissociada das políticas de formação, da organização curricular e das formas de coordenação pedagógica presentes nas escolas.

A literatura clássica sobre saberes docentes contribui para compreender a docência como profissão marcada pela articulação entre conhecimentos diversos, construídos ao longo da trajetória formativa e da experiência cotidiana. Shulman (1986) evidencia que o ensino mobiliza um conjunto específico de saberes, entre os quais se destacam o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do contexto educacional. Essa abordagem permite compreender que alfabetizar exige mais do que domínio técnico do sistema de escrita, implicando a capacidade de transformar conhecimentos linguísticos em práticas didáticas significativas, ajustadas aos modos de aprender das crianças.

Nessa mesma direção, Tardif (2014) reforça que os saberes docentes são plurais e socialmente construídos, resultantes da formação inicial, da formação continuada, da experiência profissional e das interações no interior das instituições escolares. A alfabetização, como campo específico de atuação docente, evidencia de forma intensa essa pluralidade, uma vez que coloca o professor diante de desafios relacionados à heterogeneidade das turmas, às desigualdades de acesso à cultura escrita e às pressões por resultados imediatos. Assim, a formação do professor alfabetizador não pode ser reduzida a cursos pontuais ou à prescrição de métodos, devendo favorecer a compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A reflexão sobre a prática constitui outro eixo fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Schön (1983; 1987) destaca que o professor aprende ao refletir sobre sua ação, reinterpreta situações concretas e reconstruindo seus esquemas de intervenção pedagógica. No contexto da alfabetização, essa reflexão ganha relevância diante das produções infantis, dos “erros” como indicadores de hipóteses em construção e das decisões

didáticas que precisam ser constantemente revistas. A gestão pedagógica, nesse cenário, assume papel central ao criar tempos, espaços e dispositivos institucionais que favoreçam a análise coletiva das práticas e o compartilhamento de saberes entre os docentes.

As contribuições contemporâneas de Nóvoa (1992; 2009) reforçam a centralidade da escola como espaço privilegiado de formação docente. Para o autor, a profissionalização do magistério passa pelo fortalecimento das culturas colaborativas e pela valorização do trabalho coletivo, em oposição a modelos individualizados e tecnicistas de formação. No campo da alfabetização, essa perspectiva aponta para a importância de projetos pedagógicos construídos de forma coletiva, nos quais currículo, materiais e práticas sejam discutidos à luz das necessidades reais dos estudantes e das condições concretas de trabalho dos professores.

A gestão pedagógica da alfabetização envolve, portanto, escolhas curriculares que não se limitam à seleção de conteúdos ou materiais didáticos, mas dizem respeito à concepção de ensino que orienta o trabalho escolar. Políticas centradas exclusivamente na padronização de materiais e na adoção de programas externos tendem a reduzir a autonomia docente e a empobrecer o debate pedagógico, deslocando o foco da reflexão sobre o ensino para o cumprimento de protocolos. Essa lógica, frequentemente associada a formações prescritivas, fragiliza o papel do professor como sujeito intelectual do processo educativo.

Os dados do Censo Escolar evidenciam desafios persistentes relacionados à formação e às condições de trabalho dos professores alfabetizadores, como altas jornadas, múltiplos vínculos e acesso desigual a oportunidades formativas (INEP, 2024). Esses fatores impactam diretamente a possibilidade de participação em espaços coletivos de planejamento e estudo, fundamentais para a qualificação das práticas de alfabetização. Relatórios internacionais, como o TALIS, reforçam que professores que atuam em contextos colaborativos e contam com liderança pedagógica consistente tendem a apresentar maior engajamento profissional e maior capacidade de responder às demandas dos estudantes (OCDE, 2019; 2020).

Nesse sentido, a liderança pedagógica assume papel estratégico na articulação entre formação docente, currículo e práticas de alfabetização. Fullan (2001; 2007) destaca que processos de mudança educacional sustentáveis dependem de lideranças capazes de promover aprendizagem organizacional, fortalecer vínculos profissionais e construir visões compartilhadas de ensino. Na alfabetização, isso se traduz na mediação qualificada do

trabalho docente, no acompanhamento pedagógico contínuo e na valorização do conhecimento produzido no interior da escola.

A atuação da liderança pedagógica mostra-se decisiva para a consolidação de espaços institucionais de trabalho coletivo e reflexão sobre a prática alfabetizadora. Ao organizar tempos e condições para o planejamento compartilhado, a análise das aprendizagens dos estudantes e a discussão crítica sobre o uso do currículo e dos materiais didáticos, a liderança contribui para fortalecer a autonomia profissional dos professores. Esse movimento favorece a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, na corresponsabilidade pedagógica e no compromisso com a aprendizagem, elementos fundamentais para a sustentabilidade das práticas de alfabetização e para a efetivação do direito à educação nos anos iniciais.

Os documentos da UNESCO situam a formação docente como compromisso central para a promoção da qualidade e da equidade educacional, enfatizando que professores bem formados e valorizados são condição indispensável para a garantia do direito à aprendizagem (UNESCO, 2019; 2020). Essa abordagem reforça a necessidade de políticas integradas, que articulem formação inicial, formação continuada, gestão pedagógica e condições de trabalho, superando iniciativas fragmentadas e de curto prazo.

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a gestão pedagógica da alfabetização não pode ser dissociada da formação docente nem reduzida à implementação de materiais padronizados. Ao contrário, requer investimento em processos formativos contínuos, ancorados na reflexão sobre a prática, no trabalho coletivo e na construção de currículos que dialoguem com os contextos escolares. Fortalecer a autonomia pedagógica dos professores alfabetizadores e promover culturas colaborativas nas escolas constituem caminhos necessários para assegurar práticas de alfabetização mais consistentes, democráticas e socialmente comprometidas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, orientada pela revisão bibliográfica e pela análise documental. Segundo Wachowicz (1988), essa escolha metodológica permite examinar criticamente a formação docente e a gestão pedagógica da alfabetização a partir de diferentes referenciais

teóricos e normativos, considerando as relações entre políticas educacionais, organização curricular e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

A revisão bibliográfica concentrou-se em obras clássicas e contemporâneas que discutem os saberes docentes, o desenvolvimento profissional e os processos de gestão pedagógica, com destaque para autores que analisam a docência como prática social e institucionalmente situada. Foram mobilizadas produções que abordam a formação inicial e continuada de professores, a reflexão sobre a prática e o trabalho coletivo, especialmente no campo da alfabetização, buscando identificar convergências teóricas e tensões presentes na literatura educacional.

A análise documental teve como foco dados e relatórios oficiais produzidos por organismos nacionais e internacionais, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esses documentos foram examinados de forma articulada ao referencial teórico, com o objetivo de compreender como as políticas de formação docente, valorização profissional e gestão pedagógica se materializam nos sistemas de ensino e impactam o trabalho dos professores alfabetizadores.

O tratamento analítico dos dados baseou-se na leitura interpretativa e na articulação entre categorias teóricas e evidências documentais, que segundo Nunes (1993) permitem problematizar os limites e as potencialidades das políticas e práticas analisadas. A interpretação dos materiais buscou preservar a coerência interna do capítulo, estabelecendo relações entre formação docente, currículo, materiais didáticos e trabalho coletivo, de modo a sustentar uma análise crítica sobre os desafios e as possibilidades da gestão pedagógica da alfabetização.

SABERES DOCENTES, PROFISSIONALIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

A compreensão da alfabetização como prática pedagógica complexa exige reconhecer a docência como atividade profissional fundada em saberes específicos, construídos historicamente e situados socialmente.

Figura 1 – Saberes docentes: acadêmicos e experienciais.



Fonte: Elaboração própria.

O trabalho do professor alfabetizador envolve decisões didáticas contínuas, interpretações sobre as produções das crianças e escolhas curriculares que não podem ser reduzidas à aplicação de métodos ou materiais. Nesse sentido, a formação docente assume centralidade na análise dos processos de alfabetização, pois condiciona as possibilidades de intervenção pedagógica.

A contribuição de Shulman (1986), representa um marco na discussão sobre os saberes docentes ao deslocar a docência de uma prática meramente técnica para uma atividade intelectual. Ao discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo, o autor evidencia que ensinar implica transformar o saber disciplinar em formas compreensíveis aos alunos, considerando suas características, contextos e modos de aprender. Na alfabetização, essa mediação é decisiva, pois envolve a tradução de conhecimentos linguísticos em práticas significativas de leitura e escrita.

O ensino necessariamente começa com a compreensão do professor sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele prossegue por meio de uma série de atividades nas quais os alunos recebem instruções específicas e oportunidades de aprendizagem. [...] O professor deve possuir conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento sobre os alunos e a aprendizagem (Shulman, 1986, p. 7–8, *tradução nossa*).

Essa formulação permite compreender que o fracasso ou sucesso da alfabetização não pode ser atribuído exclusivamente aos estudantes, uma vez que depende da qualidade da mediação docente e da formação que sustenta essa mediação. O professor alfabetizador

precisa dominar conteúdos linguísticos, compreender os processos de aprendizagem da escrita e articular esses conhecimentos ao contexto sociocultural da escola.

Tardif (2014) aprofunda essa discussão ao conceber os saberes docentes como plurais e heterogêneos, produzidos na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e cultura institucional. Para o autor, o saber do professor não é apenas aplicado, mas constantemente reconstruído no exercício da prática. Essa perspectiva rompe com concepções normativas de formação docente, valorizando o conhecimento produzido no cotidiano escolar.

Os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, tais como a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes se integram progressivamente à prática docente, estruturando-se em função das situações de trabalho (Tardif, 2014, p. 36–37).

No campo da alfabetização, essa pluralidade de saberes se manifesta na necessidade de interpretar hipóteses infantis, adaptar propostas didáticas e responder às demandas específicas das turmas. A formação docente, nesse contexto, não pode ser concebida como etapa encerrada na formação inicial, mas como processo contínuo e situado.

A profissionalização do magistério, portanto, exige reconhecer o professor alfabetizador como sujeito de saber e de decisão pedagógica. Políticas de formação que desconsideram essa dimensão tendem a fragilizar o trabalho docente, reduzindo-o à execução de programas e materiais padronizados (Tardif, 2014). Tal lógica compromete a qualidade das práticas alfabetizadoras e esvazia o sentido formativo da docência.

Reconhecer o professor alfabetizador como sujeito de saber implica assegurar condições institucionais que favoreçam a autonomia pedagógica e a reflexão crítica sobre o ensino. A profissionalização do magistério não se consolida por meio da mera adesão a prescrições externas, mas pela possibilidade de o docente participar ativamente das decisões curriculares, analisar os processos de aprendizagem e reconstruir suas práticas à luz das especificidades dos estudantes e do contexto escolar. Ao valorizar o conhecimento produzido no exercício da docência, ampliam-se as condições para práticas alfabetizadoras mais consistentes, comprometidas com a aprendizagem e com a função social da escola.

A articulação entre saberes docentes e alfabetização também envolve compreender a linguagem como prática social. O professor alfabetizador atua em contextos marcados por desigualdades culturais e linguísticas, o que exige sensibilidade pedagógica e formação crítica.

Nesse cenário, a docência se configura como prática ética e política, comprometida com o direito à aprendizagem.

Dessa forma, a fundamentação teórica sobre os saberes docentes oferece base consistente para analisar a alfabetização como processo que ultrapassa o domínio técnico da escrita, exigindo formação sólida, reflexão contínua e condições institucionais favoráveis ao exercício profissional.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO

A reflexão sobre a prática constitui eixo estruturante da formação docente, especialmente no campo da alfabetização, onde as situações pedagógicas são marcadas pela imprevisibilidade e pela diversidade dos percursos de aprendizagem. Schön (1983) contribuiu significativamente para esse debate ao problematizar a racionalidade técnica que orienta grande parte das políticas de formação profissional.

Quadro 1 – Escola como espaço formativo.

Eixo analítico	Contribuições centrais	Implicações para a alfabetização
Reflexão sobre a prática	Compreende o conhecimento profissional como construção situada, produzida na ação e sobre a ação, em contextos marcados por incerteza e imprevisibilidade. Valoriza o professor como profissional reflexivo, que interpreta problemas e reorganiza suas estratégias pedagógicas.	Favorece a análise das produções escritas das crianças, a interpretação dos avanços e dificuldades e a reorganização das propostas didáticas a partir das hipóteses de aprendizagem.
Formação continuada	Defende que a formação profissional não se restringe a cursos pontuais, mas se integra ao cotidiano do trabalho, por meio da reflexão sistemática sobre situações reais de ensino.	Sustenta práticas alfabetizadoras mais sensíveis às singularidades do processo de aprendizagem, evitando abordagens prescritivas e mecanizadas.
Escola como espaço formativo	Afirma a escola como locus privilegiado da formação docente, destacando o trabalho coletivo, a partilha de saberes e a construção de projetos pedagógicos comuns como bases da profissionalidade docente.	Contribui para maior coerência entre currículo, práticas alfabetizadoras e decisões pedagógicas, fortalecendo o compromisso institucional com a aprendizagem.
Trabalho coletivo	Enfatiza que não há desenvolvimento profissional sem colaboração e sem uma identidade institucional forte, construída no interior da profissão.	Reforça a importância de reuniões pedagógicas, planejamento conjunto e análise coletiva das práticas de alfabetização.
Saberes da experiência	Defende a superação de modelos formativos externos e desarticulados da realidade escolar, valorizando os saberes construídos na prática e nas interações profissionais.	Favorece a construção de identidades profissionais compartilhadas e práticas alfabetizadoras mais contextualizadas e coerentes.

Gestão pedagógica	Destaca o papel da gestão na organização de tempos, espaços e condições institucionais para a reflexão coletiva e a formação contínua.	Viabiliza a sustentação de práticas reflexivas e inovadoras na alfabetização, fortalecendo o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes.
--------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base em Schön (1983).

Para Schön (1983), o conhecimento profissional se constrói no enfrentamento de situações reais, por meio da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação. Essa perspectiva valoriza o professor como profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e reconstruir suas estratégias pedagógicas a partir da experiência.

Na prática do mundo real, os problemas não se apresentam ao profissional como dados prontos. Eles precisam ser construídos a partir dos materiais de situações problemáticas que são intrigantes, preocupantes e incertas. [...] A reflexão-na-ação do profissional é central para a arte da prática profissional. (Schön, 1983, p. 40–41, *tradução nossa*).

No contexto da alfabetização, essa reflexão se materializa na análise das produções escritas das crianças, na interpretação de seus avanços e dificuldades e na reorganização das propostas didáticas. A formação docente que desconsidera essa dimensão reflexiva tende a reforçar práticas prescritivas, pouco sensíveis às singularidades do processo de aprendizagem.

Nóvoa (2009), amplia essa discussão ao defender a escola como espaço privilegiado de formação docente. Para o autor, a profissionalidade docente se constrói no coletivo, por meio da partilha de saberes, da análise conjunta das práticas e da construção de projetos pedagógicos comuns. Essa concepção desloca a formação de modelos externos e individualizados para processos colaborativos e institucionais.

A formação de professores deve ser construída dentro da profissão, valorizando os saberes da experiência e promovendo dispositivos de reflexão coletiva. Não há desenvolvimento profissional sem trabalho colaborativo e sem uma forte identidade institucional (Nóvoa, 2009, p. 31–32).

Para Tardif (2014), essa compreensão da escola como espaço formativo reforça a necessidade de superar concepções de formação docente centradas em ações externas e desarticuladas do cotidiano escolar. Quando a formação se ancora nas práticas concretas desenvolvidas pelos professores e na análise coletiva dos desafios pedagógicos, cria-se um ambiente favorável à construção de identidades profissionais compartilhadas. No campo da alfabetização, esse movimento possibilita maior coerência entre as propostas curriculares, as práticas de sala de aula e as decisões pedagógicas coletivas, fortalecendo o compromisso

institucional com a aprendizagem e ampliando as condições para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes.

Essa abordagem é especialmente relevante para a alfabetização, pois evidencia a importância do trabalho coletivo na análise dos processos de ensino e aprendizagem. Reuniões pedagógicas, estudos de caso e planejamento conjunto constituem espaços fundamentais para a qualificação das práticas alfabetizadoras.

Schön (1983), afirma a formação continuada, nessa perspectiva, não se reduz à participação em cursos eventuais, mas se integra ao cotidiano da escola. A gestão pedagógica assume papel estratégico ao organizar tempos e espaços que favoreçam a reflexão coletiva e a construção de saberes compartilhados.

A ausência dessas condições institucionais compromete o desenvolvimento profissional docente e limita as possibilidades de inovação pedagógica. Em contextos marcados por sobrecarga de trabalho e fragmentação das políticas formativas, o professor alfabetizador encontra dificuldades para sustentar práticas reflexivas.

Assim, a fundamentação teórica evidencia que a formação docente e a gestão pedagógica da alfabetização devem ser pensadas de forma articulada, reconhecendo a escola como espaço de aprendizagem profissional e o trabalho coletivo como eixo estruturante da docência.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, GESTÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO COLETIVO

As políticas educacionais contemporâneas têm enfatizado a formação docente como fator estratégico para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, diferentes estudos apontam que iniciativas desarticuladas e centradas na padronização de práticas tendem a produzir efeitos limitados sobre o trabalho docente, especialmente na alfabetização.

Darling-Hammond (1997) destaca que a qualidade da formação docente está diretamente relacionada às oportunidades de aprendizagem oferecidas aos professores ao longo de sua trajetória profissional. Para a autora, sistemas educacionais mais equitativos investem em formação consistente, apoio pedagógico contínuo e valorização profissional.

O direito de aprender depende fundamentalmente da qualidade do ensino. Um ensino de alta qualidade requer professores bem-preparados, que tenham oportunidades de continuar aprendendo ao longo de suas carreiras e que trabalhem em escolas organizadas para apoiar o seu crescimento profissional (Darling-Hammond, 1997, p. 25–26, *tradução nossa*).

Essas considerações evidenciam que políticas de formação docente eficazes precisam ultrapassar modelos pontuais ou prescritivos, articulando-se às condições concretas de trabalho e às especificidades dos contextos escolares. No campo da alfabetização, a centralidade da formação continuada está associada à possibilidade de o professor refletir sobre suas práticas, dialogar com pares e reelaborar estratégias pedagógicas à luz das necessidades reais dos estudantes. Assim, a valorização profissional e o investimento em processos formativos consistentes configuram-se como dimensões indissociáveis de políticas educacionais comprometidas com a qualidade do ensino e com a garantia do direito à aprendizagem.

Os relatórios internacionais, como o TALIS, reforçam essa análise ao evidenciar que professores que atuam em contextos colaborativos e contam com liderança pedagógica consistente demonstram maior engajamento profissional e maior eficácia pedagógica (OCDE, 2019; 2020). Esses dados dialogam diretamente com a discussão sobre gestão pedagógica da alfabetização.

Essas evidências reforçam que a formação docente não pode ser pensada de maneira dissociada das condições organizacionais e institucionais das escolas. A aprendizagem profissional dos professores se fortalece quando inserida em contextos que favorecem o trabalho coletivo, o acompanhamento pedagógico e a reflexão sistemática sobre a prática, elementos centrais para o aprimoramento do ensino da alfabetização. Nesse sentido, a gestão pedagógica assume papel estratégico ao criar tempos, espaços e dispositivos formativos que sustentem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, contribuindo para práticas alfabetizadoras mais consistentes e para a efetivação do direito à aprendizagem em contextos marcados por desigualdades educacionais.

A liderança pedagógica, conforme discutida por Fullan (2007), envolve a capacidade de promover culturas colaborativas, articular visões compartilhadas de ensino e sustentar processos de mudança pedagógica. Na alfabetização, essa liderança se manifesta no acompanhamento das práticas docentes, no apoio à formação continuada e na valorização do trabalho coletivo.

A mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam. Líderes bem-sucedidos focam em desenvolver relacionamentos, construir capacidades e criar condições para a aprendizagem contínua dentro das escolas. (Fullan, 2007, p. 34–35, *tradução nossa*).

O trabalho coletivo, nesse contexto, emerge como elemento central para a gestão pedagógica da alfabetização. A construção de currículos compartilhados, a análise conjunta das aprendizagens e o uso crítico dos materiais didáticos fortalecem a autonomia docente e a coerência pedagógica.

Documentos da UNESCO (2019; 2020) reforçam que a formação docente deve ser compreendida como compromisso institucional e político, articulado à valorização profissional e às condições de trabalho. A alfabetização, enquanto direito, exige políticas integradas que considerem o professor como agente central do processo educativo.

A análise teórica desenvolvida neste capítulo evidencia que a formação docente, a gestão pedagógica e o trabalho coletivo constituem dimensões indissociáveis da alfabetização. Superar políticas fragmentadas e fortalecer culturas colaborativas nas escolas apresenta-se como condição necessária para práticas alfabetizadoras mais consistentes e socialmente comprometidas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados bibliográficos e documentais evidencia que a formação docente se constitui como elemento estruturante para a qualidade da alfabetização, confirmando os aportes teóricos que concebem o professor como sujeito central do processo educativo. Os resultados indicam que práticas alfabetizadoras mais consistentes estão associadas a percursos formativos que articulam conhecimentos teóricos, experiência profissional e reflexão sistemática sobre a prática, em consonância com as contribuições de Shulman e Tardif.

Quadro 2 - Síntese da discussão dos resultados sobre formação docente e alfabetização.

<i>Eixo de Análise</i>	Resultados Evidenciados
<i>Formação docente</i>	Percursos formativos que articulam teoria, experiência profissional e reflexão sobre a prática mostram-se associados a práticas alfabetizadoras mais consistentes.
<i>Políticas de formação</i>	Iniciativas fragmentadas e pontuais apresentam efeitos limitados no cotidiano escolar.
<i>Gestão pedagógica</i>	Presença de tempos institucionais para planejamento coletivo e análise das produções dos estudantes fortalece a coerência das práticas.
<i>Currículo</i>	Tensões entre prescrições externas e práticas construídas coletivamente nas escolas.
<i>Materiais didáticos</i>	Uso acrítico de materiais padronizados tende a induzir práticas mecânicas.

<i>Trabalho coletivo</i>	Espaços de colaboração docente contribuem para a construção de saberes profissionais compartilhados.
<i>Reflexão sobre a prática</i>	Processos formativos baseados na análise de situações reais de ensino ampliam a capacidade interpretativa dos professores.
<i>Condições de trabalho</i>	Cargas horárias elevadas, múltiplos vínculos e ausência de apoio institucional dificultam a participação formativa.
<i>Liderança pedagógica</i>	Coordenação pedagógica atuante favorece a integração entre formação, currículo e prática docente.
<i>Alfabetização como política pública</i>	Ações isoladas mostram-se insuficientes para enfrentar desafios estruturais da alfabetização.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que políticas de formação inicial e continuada excessivamente fragmentadas tendem a produzir efeitos limitados no cotidiano da alfabetização. A análise dos documentos oficiais revela que formações pontuais, desvinculadas das demandas concretas das escolas, pouco contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Esse dado reforça a necessidade de modelos formativos integrados, ancorados na realidade institucional e no acompanhamento pedagógico contínuo.

Os resultados também indicam que a gestão pedagógica exerce influência direta sobre a organização do trabalho alfabetizador. Escolas que dispõem de tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo, à análise das produções dos estudantes e à reflexão conjunta sobre as práticas apresentam maior coerência curricular e maior consistência nas propostas de alfabetização. Esses achados dialogam com estudos que destacam a escola como espaço privilegiado de formação docente.

No que se refere ao currículo, a análise evidencia tensões entre propostas prescritas externamente e práticas construídas coletivamente no interior das escolas. Currículos rigidamente normatizados tendem a reduzir a autonomia docente e a limitar a adaptação das práticas às especificidades das turmas. Em contrapartida, experiências curriculares discutidas coletivamente favorecem maior articulação entre objetivos de aprendizagem, práticas pedagógicas e contextos socioculturais dos estudantes.

A utilização de materiais didáticos emerge como outro elemento relevante na discussão dos resultados. Os dados analisados indicam que materiais padronizados, quando utilizados de forma acrítica, podem induzir práticas mecânicas e pouco reflexivas. No entanto, quando apropriados criticamente pelos professores, esses materiais podem ser ressignificados e integrados a propostas pedagógicas mais contextualizadas, desde que haja formação docente e mediação pedagógica adequadas.

O trabalho coletivo destaca-se como fator decisivo para a qualificação da alfabetização. A discussão dos resultados evidencia que espaços de colaboração docente contribuem para a construção de saberes profissionais compartilhados, fortalecendo a capacidade dos professores de enfrentar desafios relacionados à heterogeneidade das turmas e às dificuldades de aprendizagem. Esse dado reforça a importância de políticas institucionais que valorizem o trabalho coletivo como dimensão constitutiva da docência.

A reflexão sobre a prática aparece como elemento transversal nos resultados analisados. Professores que participam de processos formativos baseados na análise de situações reais de ensino demonstram maior capacidade de interpretar as produções das crianças e de reorganizar suas intervenções pedagógicas. Essa constatação confirma a relevância da perspectiva do professor reflexivo para a alfabetização, especialmente em contextos marcados por diversidade e desigualdade educacional.

Os dados provenientes de relatórios nacionais e internacionais indicam, ainda, que condições de trabalho precárias comprometem a efetividade das políticas de formação e gestão pedagógica. Altas cargas horárias, múltiplos vínculos e ausência de apoio institucional dificultam a participação dos professores em atividades formativas e coletivas, impactando diretamente a qualidade das práticas alfabetizadoras.

A liderança pedagógica surge, na discussão dos resultados, como dimensão estratégica para a articulação entre formação docente, currículo e práticas de alfabetização. Escolas que contam com coordenação pedagógica atuante e comprometida com o acompanhamento do trabalho docente apresentam maior integração entre os diferentes componentes do processo educativo, favorecendo a continuidade e a coerência das ações pedagógicas.

Os resultados analisados também evidenciam que a alfabetização, quando tratada como política pública estruturante, exige ações integradas que articulem formação docente, gestão pedagógica e valorização profissional. Iniciativas isoladas, centradas exclusivamente em avaliações externas ou na distribuição de materiais, mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios históricos da alfabetização nos sistemas de ensino.

Dessa forma, a discussão dos resultados permite afirmar que a efetivação do direito à alfabetização depende da consolidação de políticas formativas consistentes e de modelos de gestão pedagógica que reconheçam o professor como sujeito central do processo educativo. O fortalecimento do trabalho coletivo, da reflexão sobre a prática e da autonomia

pedagógica emerge como caminho necessário para a construção de práticas alfabetizadoras mais coerentes, democráticas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÃO

A formação docente e a gestão pedagógica da alfabetização constituem dimensões indissociáveis para a garantia do direito à aprendizagem. A alfabetização, compreendida como processo complexo e socialmente situado, exige professores com formação sólida, capazes de articular conhecimentos teóricos, experiência profissional e reflexão sistemática sobre a prática. Nesse sentido, a qualidade das práticas alfabetizadoras não pode ser dissociada das condições institucionais que sustentam o trabalho docente.

Os referenciais teóricos mobilizados e os dados analisados indicaram que políticas de formação fragmentadas e centradas em prescrições externas tendem a limitar a autonomia pedagógica e a fragilizar o trabalho coletivo nas escolas. Em contraposição, modelos formativos que reconhecem a escola como espaço de aprendizagem profissional e valorizam a construção compartilhada de saberes contribuem para práticas alfabetizadoras mais coerentes e contextualizadas. A gestão pedagógica emerge, nesse cenário, como elemento estratégico para articular formação, currículo e acompanhamento das práticas docentes.

A discussão também revelou que o currículo e os materiais didáticos exercem influência significativa sobre o cotidiano da alfabetização, especialmente quando orientados por lógicas padronizadas e pouco sensíveis às realidades escolares. A apropriação crítica desses instrumentos, mediada pela formação docente e pelo trabalho coletivo, mostra-se condição necessária para que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. O fortalecimento de espaços de planejamento e reflexão coletiva apresenta-se, assim, como caminho relevante para a qualificação das práticas pedagógicas.

A efetivação do direito à alfabetização requer políticas públicas integradas, que articulem formação docente, gestão pedagógica e valorização profissional de forma consistente e contínua. Investir em culturas colaborativas, em liderança pedagógica qualificada e em condições de trabalho adequadas revela-se fundamental para sustentar processos alfabetizadores comprometidos com a equidade e com a aprendizagem. Ao reconhecer o professor como sujeito central do processo educativo, amplia-se a possibilidade

de construção de práticas de alfabetização mais consistentes, democráticas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.
- DARLING-HAMMOND, L. **Teacher education around the world**: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L. **The right to learn**: a blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- FULLAN, M. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NUNES, M. F. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 9, p. 1-10, dez. 1993.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2018 Results (Volume I)**: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 2019.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2018 Results (Volume II)**: Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: OECD Publishing, 2020.
- PERRENOUD, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, D. A. **Reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- SHULMAN, L. S. Those who understand knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Teachers and school leaders as lifelong learners**. Paris: UNESCO, 2019.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2020.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético em didática**. Curitiba, 1988. 14 p. Tese (Professor Titular) – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

REFLEXÕES

Os marcos legais nacionais e os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil impõem ao Estado a responsabilidade indelegável de garantir as condições materiais, pedagógicas e institucionais para que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à cultura escrita. Nesse sentido, qualquer discussão sobre alfabetização que desconsidere sua natureza como direito público subjetivo corre o risco de esvaziar o debate político que sustenta a própria existência da escola pública democrática.

Ao longo da história educacional brasileira, as concepções de alfabetização e letramento nunca foram neutras. As disputas teóricas e metodológicas que atravessam o campo didático expressam, na verdade, projetos distintos de sociedade e de escolarização. Quando diferentes grupos disputam o significado do que é alfabetizar, estão também disputando qual conhecimento deve ser legitimado, quais sujeitos serão considerados aptos e qual função social se atribui à escola pública.

Os indicadores educacionais brasileiros, apesar de avanços pontuais, continuam revelando um cenário preocupante: a alfabetização ainda não chega com qualidade a todos, especialmente àqueles historicamente vulnerabilizados. Tais dados não podem ser interpretados como fracasso individual de estudantes ou de professores, mas como expressão de limites estruturais na implementação das políticas educacionais. A permanência dessas desigualdades evidencia que a garantia legal do direito à educação, embora necessária, é insuficiente quando não acompanhada de investimentos consistentes.

A produção científica sobre consciência fonológica, princípio alfabético e psicogênese da língua escrita constitui acervo valioso para a compreensão dos processos de aprendizagem inicial. No entanto, a distância entre esses referenciais teóricos e sua apropriação no cotidiano escolar é algo a ser superado. Não basta que as pesquisas avancem se seus achados não chegarem às salas de aula de forma compreensível e aplicável, considerando as condições reais de trabalho docente. É necessário então recusar explicações simplistas para o fracasso escolar.

Crianças que vivem em contextos de pobreza enfrentam desafios que extrapolam os muros escolares: insegurança alimentar, moradia precária, trabalho infantil, ausência de acesso a bens culturais. Ignorar esses fatores é condenar a escola a uma missão impossível.

A avaliação em larga escala, por sua vez, quando bem concebida e adequadamente utilizada, pode fornecer diagnósticos importantes para a formulação de políticas educacionais. No entanto, os riscos quando esses instrumentos extrapolam sua função diagnóstica e passam a regular excessivamente o currículo, a gestão e o trabalho docente devem ser considerados. A pressão por resultados, descolada das condições concretas de trabalho, pode levar a práticas pedagógicas empobrecedoras, centradas no treinamento para testes, em detrimento da formação ampla dos estudantes.

Ademais, a falta de bibliotecas, acervos limitados, turmas superlotadas, jornadas de trabalho exaustivas e ausência de apoio pedagógico transformam as propostas curriculares em letra morta. Assim, pensar a qualidade da alfabetização exige olhar não apenas para os documentos que orientam o trabalho, mas para as condições concretas que possibilitam ou impedem sua realização. Não há currículo que se materialize sem condições materiais adequadas.

Com efeito, a defesa da alfabetização como política de Estado implica, necessariamente, assumir a formação inicial e continuada como prioridade absoluta, com investimentos estáveis, currículos consistentes e articulação efetiva entre universidades e redes de ensino. Mais que isso: implica valorizar a carreira docente, com salários dignos, planos de carreira e condições de trabalho que tornem a docência atraente e sustentável.

Uma das contribuições mais significativas da análise apresentada está em defender a alfabetização como política de Estado, para além das discontinuidades típicas de políticas de governo. A história educacional brasileira está repleta de programas que nascem com cada nova gestão, acumulam experiências e conhecimentos, mas são interrompidos na gestão seguinte, em nome de novas prioridades ou orientações político-partidárias distintas. Esse movimento pendular impede a consolidação de aprendizagens institucionais e desorganiza o trabalho das redes de ensino. Assim, a superação desse ciclo vicioso exige pactuação de compromissos de longo prazo, com monitoramento contínuo e participação social, que garantam estabilidade às políticas independentemente das alternâncias no poder.



Esta obra reúne reflexões, análises e experiências que situam a alfabetização e o letramento como dimensões centrais da garantia do direito à educação.

Ao articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e políticas educacionais, o livro propõe uma leitura crítica dos desafios enfrentados pela escola brasileira na formação de leitores e escritores em contextos marcados por desigualdades sociais, institucionais e culturais.

A discussão ultrapassa o campo metodológico e evidencia a alfabetização como processo profundamente relacionado às condições históricas, políticas e sociais que atravessam a educação pública.

Com abordagem fundamentada em pesquisas acadêmicas e em marcos normativos da educação brasileira, a obra analisa temas como consciência fonológica, psicogênese da língua escrita, avaliação em larga escala, formação docente e gestão pedagógica.

Destina-se a pesquisadores, professores, gestores e estudantes interessados em compreender os múltiplos fatores que influenciam os processos de alfabetização e letramento, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a aprendizagem, a equidade e a transformação social.

