



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

IRANEIDE PEREIRA DO CARMO

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA:
um estudo bibliográfico sobre alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental

ITAJAÍ
2025

IRANEIDE PEREIRA DO CARMO

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA:

um estudo bibliográfico sobre alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Orientador/a: Profa. Dra. **Maria Alzira Leite**

**ITAJAÍ
2025**

IRANEIDE PEREIRA DO CARMO

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Itajaí, 24 de junho de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ALZIRA LEITE**
Data: 29/06/2025 13:09:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Maria Alzira Leite
UNIVALI – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CÁSSIA GONÇALVES DA SILVA**
Data: 30/06/2025 13:34:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
UTP

Documento assinado digitalmente
 **BRUNA CAROLINA DE LIMA SIQUEIRA DOS SANTOS**
Data: 01/07/2025 15:28:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
UNIVALI

Aos meus pais, Antônio e Hosana, que me ensinaram o verdadeiro valor do amor e da dedicação. Ao meu esposo, Dirceu Vieira da S. Costa, que esteve ao meu lado em cada etapa deste percurso. Ele foi meu suporte, especialmente nos momentos em que o desânimo e a vontade de desistir se fizeram presentes. Ao meu querido filho, Arthur Pereira Costa, que, com sua presença e carinho, me apoiou em todos os sentidos.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos expressando minha gratidão a Deus, sem o qual nada em minha vida faria sentido. Eterna gratidão também à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Alzira Leite, por toda a sua dedicação, que vai além das orientações didáticas. Em todos os nossos encontros, fui sempre tratada com muito carinho e acolhimento. Jamais esquecerei todo o seu apoio, especialmente nos momentos em que pensei em desistir. Sempre gentil, paciente e sensível, tornou o caminho mais leve. A você, meu sincero muito obrigada.

Agradeço ao meu esposo, por caminhar lado a lado comigo e nunca permitir que eu desistisse do meu objetivo. Aos meus pais, Antônio e Hosana, que, apesar da pouca escolaridade e dos recursos financeiros limitados, sempre nos incentivaram a estudar e, sobretudo, a valorizar e respeitar os professores, que são figuras profundamente admiradas por eles. Aos meus irmãos, Gilmar, Evandilson e Irenice, por sempre me apoiarem e incentivarem a não desistir dos meus sonhos.

Aos professores que fizeram parte deste processo, desde minha entrada na escola até este momento. Não poderia deixar de agradecer ao prefeito da minha cidade, Saul Maciel, que me ofereceu a bolsa de estudos com o intuito de aprimorar a qualidade educacional do nosso município por meio da qualificação de seus professores, assim como ao apoio incondicional da minha secretária de Educação, Lucia Gonçalves, que não mediu esforços para que este sonho se tornasse realidade.

Ao meu grupo de amigas, com quem compartilhei tanto as angústias quanto as alegrias deste mestrado: Irenice, Naraiana, Maria das Graças e Marli. São mulheres fortes e inteligentes, das quais tenho o maior orgulho de fazer parte.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

(Soares, 2017, p.18)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa *Práticas Docentes e Formação Profissional* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI) e integra o Grupo de Pesquisa *Observatório da Alfabetização, Multiletramentos e Educação Especial*. Nesse contexto, o estudo tem como objeto as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa busca responder à seguinte questão: o que as produções científicas dos últimos quatro anos apresentam sobre as práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo geral deste estudo é examinar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na análise de produções científicas recentes, abrangendo o período de 2020 a 2024. Tem-se como objetivos específicos: mapear como as práticas de alfabetização e letramento são encontradas nas produções científicas; sistematizar as principais práticas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e destacar as contribuições das práticas de alfabetização e letramento para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, conduzida por meio de análise interpretativa, conforme os princípios metodológicos de Marconi e Lakatos (2017). A fundamentação teórica baseia-se nas concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2020) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2021), cujas contribuições são essenciais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados preliminares da pesquisa sobre as produções científicas aqui analisadas, voltadas para o entendimento das práticas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazem à tona diversas questões importantes para entender e melhorar essas práticas no ambiente escolar. Primeiramente, nota-se uma crescente valorização do letramento crítico e da alfabetização como processos interligados, em vez de serem considerados separadamente. Essa abordagem integrada reforça a ideia de que a alfabetização vai além do simples ato de decodificar letras e palavras, incluindo também a capacidade de reflexão crítica sobre os textos. Além disso, as pesquisas apontam para uma variedade de metodologias que se destacam na prática pedagógica, como o uso de jogos e atividades lúdicas, que têm se mostrado eficazes na motivação e no engajamento dos alunos. Outro aspecto importante levantado pelos estudos é a necessidade de formação continuada dos professores, que muitas vezes hesitam em adotar novas metodologias devido à falta de suporte e atualização. Além disso, as pesquisas indicam a relevância de considerar o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, uma vez que esses fatores impactam diretamente o acesso e as práticas de leitura e escrita. O reconhecimento e a valorização da cultura local e dos modos de fala dos estudantes podem potencializar os processos de letramento e contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo.

Palavras-chave: práticas de alfabetização; letramento; ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line *Teaching Practices and Professional Training* within the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI) and is affiliated with the Research Group *Observatory of Literacy, Multiliteracies, and Special Education*. The study focuses on pedagogical practices related to literacy and multiliteracies in the early years of elementary education. It is guided by the central research question: What do the scientific publications from the past four years reveal about literacy and multiliteracy practices in the early years of elementary education? The main goal of this study is to examine the pedagogical practices of literacy and multiliteracies in the early years of elementary school, through an analysis of scientific literature published between 2020 and 2024. The specific objectives are: to map how these practices are addressed in the scientific literature; to systematize key literacy and multiliteracy practices in the early years of elementary education; and to highlight their contributions to the development of reading and writing skills. Methodologically, this is a bibliographic study using interpretative analysis, rooted in the principles outlined by Marconi and Lakatos (2017). The theoretical framework is grounded in the works of Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2020), and Maria do Rosário Longo Mortatti (2021), whose contributions are essential to understanding the processes of literacy acquisition and the teaching of reading and writing. The preliminary findings reveal several important themes for improving literacy and multiliteracies in educational practice. Notably, there is a growing emphasis on critical literacy and the conceptional integration of literacy and multiliteracies, which challenges the perception of these as distinct processes. This integrated approach positions literacy not merely as decoding letters and words, but as an act of critical engagement with texts. The literature also points to innovative methodologies – such as playful learning and the use of games – that have proven effective in motivating and engaging students. The need for continuous professional development is highlighted, as many educators face barriers to adopting new approaches due to limited support and training. Importantly, the studies analysed underscore the impact of students' socioeconomic and cultural contexts, as these factors directly impact access to and engagement with reading and writing practices. Recognizing and valuing students' local cultures and linguistic diversity can enrich literacy practices and foster a more inclusive school environment.

Keywords: literacy practices; multiliteracies; teaching; learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções científicas	6
Quadro 2 - Características da escrita alfabética.....	29
Quadro 3 - Aspecto de letramento.....	33
Quadro 4 - Produções acadêmicas selecionadas sobre práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020-2024)	52

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Problematização e objetivos	4
1.2	Metodologia	5
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	12
2.1	Alfabetização e letramento: do conceito às práticas	13
2.2	Práticas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental.....	23
3	CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	39
3.1	Relação entre alfabetização e letramento.....	39
3.2	Percepções sobre alfabetização e letramento no contexto da vida social ...	47
4	TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO	52
4.1	Abordagens centrais no levantamento bibliográfico.....	59
4.2	Desafios apontados nas práticas de alfabetização e letramento	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, ao investigar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alinha-se diretamente à Linha de Pesquisa "Práticas Docentes e Formação Profissional" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI), ao buscar a compreensão dos educadores articulando a teoria e prática no processo de ensino da leitura e da escrita.

Além disso, a pesquisa integra o Grupo de Pesquisa "Observatório da Alfabetização, Multiletramentos e Educação Especial", ao contribuir para a análise crítica das metodologias alfabetizadoras e suas implicações na formação docente e no desenvolvimento dos estudantes.

Cabe dizer que, ao examinar produções científicas recentes e documentos normativos, este trabalho dialoga com as discussões contemporâneas sobre alfabetização, letramento e multiletramentos, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade, em sintonia com as diretrizes do PPGE/UNIVALI e as investigações desenvolvidas pelo Observatório.

Nas últimas décadas (1990 e 2000), as pesquisas sobre alfabetização no Brasil intensificaram-se, destacando críticas às abordagens tradicionais e à influência de políticas educacionais. Mortatti (2019), por exemplo, denuncia os retrocessos metodológicos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que retoma práticas tecnicistas, ignorando avanços na valorização da diversidade cultural, social e linguística. De modo similar, Araújo (2020) e Pinho (2020) discutem a importância de recursos lúdicos e do contexto sociocultural no processo de alfabetização, reforçando que esse vai além da decodificação, integrando-se às práticas sociais de leitura e escrita.

Os professores alfabetizadores frequentemente se deparam com inúmeras dúvidas e questionamentos em relação aos métodos que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Sobre esse assunto, Soares (2019, p. 36) afirma que "a questão do método de alfabetização tem se caracterizado fundamentalmente por dúvidas e divergências sobre a adequada orientação da criança para a aprendizagem de leitura e escrita".

O presente estudo tem como objeto as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, fundamentando-se em produções científicas disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Isso a partir da leitura do documento normativo que orienta a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com atenção especial às diretrizes para alfabetização e ao processo de consolidação delineados na versão final do documento (Brasil, 2017).

Do prisma legal e constitucional, a exigência de uma base curricular comum no Brasil se manifesta desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, especificamente no Artigo 210, ao estipular que: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a garantir formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais”. Essa demanda é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual foi modificada pela Lei n.º 12.796, promulgada em 4 de abril de 2013.

Em 2007, com a introdução do ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, por meio do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, reafirma-se o direito ao processo alfabetizador. A Resolução n.º 7, publicada em 14 de dezembro de 2010, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com duração de nove anos, também sublinha certos critérios voltados para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, esse período é designado como ciclo da alfabetização e enfatiza a continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade do processo alfabetizador e os impactos negativos que a repetência pode ocasionar no Ensino Fundamental globalmente e especialmente na transição do primeiro para o segundo ano escolar e desse para o terceiro (Brasil, 2010).

Nessa ótica, a alfabetização é entendida como um processo em andamento até o terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme defendido pelo Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desde 2012 (Brasil, 2012), e também no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Com vigência prevista entre 2014 e 2024, o PNE apresenta 20 metas que visam consolidar o sistema educacional com a intenção de assegurar o direito à educação em sua totalidade.

Ante ao exposto, torna-se evidente a prioridade nesta fase do ensino em assegurar a plena alfabetização de todas as crianças de forma contínua. Contudo, na versão final da BNCC (Brasil, 2017), o processo de consolidação da alfabetização é antecipado para os dois primeiros anos, ao afirmar que “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (Brasil, 2017, p. 89).

A escolha por investigar essa temática não foi aleatória ou repentina. Ao ingressar no ambiente escolar e vivenciar o processo de alfabetização em prática, algumas dúvidas começaram a emergir. Essas inquietações se ampliaram após concluir meu curso em Pedagogia e iniciar minha trajetória profissional atuando em turmas voltadas à alfabetização em uma escola pública. Passou-se, então, a compreender que tal processo estava intimamente vinculado às avaliações externas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e a Provinha Brasil.

É amplamente reconhecido que a leitura e a escrita constituem caminhos fundamentais para expandir nossos conhecimentos e desenvolver nossas capacidades intelectuais tanto individuais quanto sociais. Isso se torna ainda mais relevante no contexto contemporâneo, onde esses processos são utilizados como recursos centrais de comunicação. No entanto, no âmbito da alfabetização, é importante ressaltar que o ato de ler e escrever não deve ser limitado à decodificação ou codificação dos símbolos alfabéticos. Pelo contrário, deve possibilitar aos alunos a assimilação de uma diversidade de saberes. Esse entendimento sugere uma compreensão mais ampla da alfabetização, podendo inclusive ser denominada “alfabetizações”.

Dessa forma, considerando que a diversidade de conhecimentos e a qualidade do ensino das diferentes áreas são essenciais para os processos de alfabetização e letramento, além da formação dos alunos, esta pesquisa objetiva analisar como se realiza o processo de alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas dos educadores envolvidos nesse tema.

1.1 Problematização e objetivos

Diante das transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que marcaram as últimas décadas e que continuam a influenciar o cenário atual, torna-se essencial repensar as práticas de ensino com foco na formação integral dos indivíduos. As abordagens tradicionais, ainda bastante presentes nas salas de aula, têm se mostrado insuficientes para promover uma alfabetização e um letramento efetivos. Ensinar a ler e escrever vai além da mera decodificação de palavras; é necessário possibilitar que os estudantes desenvolvam uma relação significativa com a linguagem escrita, compreendendo seu uso em contextos diversos, inclusive por meio das tecnologias contemporâneas. Diante da escassez de pesquisas recentes sobre práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais, este estudo busca atualizar o debate, analisando criticamente as tendências metodológicas pós-BNCC e pós-pandemia.

Diante desse cenário, busca-se responder nesta pesquisa: o que as produções científicas dos últimos quatro anos apresentam sobre as práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental?

O objetivo geral deste estudo é examinar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na análise de produções científicas recentes, abrangendo o período de 2020 a 2024.

E quanto aos objetivos específicos:

- Mapear as práticas de alfabetização e letramento nas produções dos anos supracitados;
- Sistematizar as principais práticas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Destacar as contribuições das práticas de alfabetização e letramento para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ressalta-se que este estudo pode contribuir para uma reflexão sobre a prática docente, considerando a importância da alfabetização articulada à perspectiva do letramento no desenvolvimento integral dos educandos. Quando conteúdos diversos são trabalhados com qualidade desde a entrada da criança na escola e ao longo de toda a sua trajetória escolar, há um impacto positivo no rendimento e no desenvolvimento acadêmico. Esse processo pode não apenas

reduzir as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos alunos, mas também fortalecer a relação entre os saberes escolares e a vida fora da instituição, abrangendo os âmbitos social, profissional, político, cultural e econômico.

1.2 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e interpretativa. Conforme Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento sistemático de materiais já publicados sobre determinado tema, com o objetivo de compreender, analisar e interpretar as informações disponíveis de maneira crítica. Essa metodologia foi escolhida por estar em consonância com o aprofundamento teórico sobre o tema pesquisado: as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

O levantamento bibliográfico foi realizado no banco de teses e dissertações da Capes¹. Ressalta-se que a presente pesquisa se restringe às bases de dados disponibilizadas pelo Portal de Periódicos da Capes, o que, à primeira vista, pode ser entendido como uma limitação no que se refere à abrangência do levantamento bibliográfico. Todavia, essa delimitação justifica-se pelo fato de que o Portal da Capes concentra uma vasta quantidade de periódicos científicos de alto rigor acadêmico, especialmente aqueles voltados para programas de pós-graduação *stricto sensu*, atendendo aos critérios de qualidade, relevância e atualidade exigidos na produção científica nacional e internacional.

Além disso, a seleção por essa base garante a inclusão de trabalhos validados por pares, com elevado grau de confiabilidade metodológica e teórica. Portanto, essa escolha metodológica visou assegurar a robustez e a credibilidade científica dos materiais selecionados, ainda que ciente das possíveis limitações quanto à diversidade das fontes.

No primeiro trabalho de busca, foram encontrados 15 teses e 59 dissertações. Após a conclusão do levantamento bibliográfico, iniciou-se o processo de seleção das produções mais alinhadas ao tema da pesquisa. Inicialmente, realizou-se uma análise preliminar dos resumos, o que facilitou a

¹ Plataforma Capes, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Datas dos acessos: 21 out. 2024 e 21 e 22 fev. 2025.

identificação dos estudos mais relevantes para o objeto de investigação. Posteriormente, as produções selecionadas foram submetidas a uma análise mais detalhada, que contemplou a avaliação dos títulos, resumos e palavras-chave, bem como uma revisão cuidadosa das abordagens e metodologias empregadas nos estudos.

A escolha do recorte temporal dos últimos cinco anos (2020 a 2024) justifica-se pela necessidade de compreender as práticas de alfabetização e letramento oferecidas aos estudantes dos Anos Iniciais nesse período recente, marcado por fragilidades e desafios decorrentes da pandemia da Covid-19 e do contexto pós-pandêmico. Esse recorte possibilita analisar os impactos diretos das políticas educacionais implementadas recentemente, bem como as metodologias adotadas por escolas e docentes, considerando as transformações significativas e as adaptações exigidas para garantir a continuidade e a qualidade da aprendizagem. No total de pesquisas foram encontradas, por plataforma e por descritores, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - Levantamento das produções científicas

Plataforma	Palavras Relacionadas	Número de Pesquisas
Capes	“práticas” AND “alfabetização”	20 dissertações 8 teses
Capes	“letramento” AND “aprendizagem”	10 dissertações 5 teses
Capes	“práticas de alfabetização AND anos iniciais”	10 dissertações 2 teses
Capes	“práticas de alfabetização” AND letramento anos iniciais ensino fundamental	19 dissertações

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisa na base de dados da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Datas dos acessos: 21 out. 2024 e 21 e 22 fev. 2025.

Conforme mencionado anteriormente, para o levantamento bibliográfico foi utilizada a plataforma da Capes, empregando os descritores “práticas” AND “alfabetização”.

A análise concentrou-se em dissertações de mestrado e teses relacionadas ao tema “as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais”, com a aplicação de um filtro para o período de 2020-2024. Optou-se por restringir a pesquisa aos últimos cinco anos, conforme o escopo definido, o que justificou a exclusão de produções anteriores, ainda que numerosas. Como resultado da

busca, foram identificadas 20 dissertações e oito teses. Dentre esses trabalhos, cinco não possuíam divulgação autorizada, restando seis que se alinhavam às expectativas e objetivos desta pesquisa. As demais foram descartadas por não atenderem ao foco principal do estudo.

A seleção final considerou critérios de inclusão e exclusão, fundamentais para o alinhamento ao objeto de estudo. Foram excluídos: (a) trabalhos fora do recorte temporal estabelecido; (b) pesquisas que não abordavam diretamente as práticas pedagógicas, focando em temas periféricos ou pouco relacionados; (c) produções que apresentavam metodologias incompatíveis com os objetivos da análise, como revisões teóricas extensas sem aplicação empírica ou estudos com enfoque exclusivamente documental; e (d) estudos sem autorização para divulgação pública, o que comprometeu o acesso completo ao conteúdo.

Procurou-se também pelos descritores “letramento” AND “aprendizagem”, com o filtro entre 2020 e 2024 e leituras dos resumos de 15 trabalhos, sendo dez dissertações e cinco teses. Após leitura foram selecionadas sete, as quais eram pertinentes ao tema procurado. As demais não contribuem com este trabalho.

Também foi realizada uma busca com os descritores *práticas de alfabetização* AND *anos iniciais ensino fundamental*, resultando em 12 pesquisas no filtro do ano de 2023, sendo dez dissertações e duas teses. Dentre essas produções, apenas uma estava diretamente relacionada ao tema proposto, enquanto as outras 11 abordavam análises que não contribuíam para os objetivos desta pesquisa.

Na busca realizada com os descritores “práticas de alfabetização” AND “letramento anos iniciais”, foram identificadas 19 dissertações relacionadas ao tema. Observa-se que o período de busca, compreendido entre 2020 e 2024, é relativamente extenso, mas apesar disso não foram encontradas teses e o volume de publicações sobre o tema se mostrou reduzido. Dentre as pesquisas levantadas, apenas três apresentaram relevância significativa em relação ao tema proposto.

Após o levantamento bibliográfico, iniciou-se a seleção das produções a serem analisadas em profundidade. A triagem incluiu:

1. **Leitura preliminar** de títulos, resumos e palavras-chave, resultando na seleção de **seis dissertações e duas teses** do Catálogo da Capes;

2. **Análise crítica** dos trabalhos selecionados, avaliando estrutura, abordagens e relevância para o tema.

Observou-se, contudo, uma escassez de pesquisas recentes sobre práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais, o que reforça a pertinência deste estudo.

Para este estudo, foram selecionadas duas teses: “O sistema de escrita na alfabetização inicial: saberes e práticas docentes”, de Lucca (2023); e “Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre o processo de construção da escrita”, de Pinho (2020).

No que se refere às dissertações, foram escolhidas seis produções: “Alfabetização e letramento: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso”, de Silva (2021); “A prática pedagógica dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a ludicidade na Rede Municipal de Santo André”, de Silva (2023); “Prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pós-BNCC: sentidos de professoras do município de Itapetinga”, de Santos (2023); “É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA”, de Xavier (2021); “As práticas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/Maranhão: problematizações do contexto escolar”, de Nascimento (2022); e “As práticas de leitura no processo inicial de alfabetização em uma escola pública”, de Soistak (2021).

Ao iniciar a leitura pela dissertação de Silva (2021), observamos que ela busca analisar as práticas metodológicas utilizadas pelos professores para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Araputanga, Mato Grosso.

Em Silva (2023), notamos que a investigação busca identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A pesquisa de Santos (2023) parte dos sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município de

Itapetinga-BA, após a implementação da BNCC. Xavier (2021) nos apresenta as concepções teórico-metodológicas para alfabetizar e letrar de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Jequié-BA.

Já Nascimento (2022) procura entender “por onde andam” as práticas alfabetizadoras no ciclo da alfabetização da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA e como as professoras alfabetizadoras têm trabalhado com os pressupostos teóricos da BNCC, referentes ao ensino da leitura e da escrita. Soistak (2021), em sua pesquisa, contempla os desafios enfrentados por professores de uma escola pública do município de Ponta Grossa, no Paraná, nas práticas de leitura no processo inicial de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental.

Seguindo com as teses escolhidas.

Lucca (2023) busca investigar quais são as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética no 1º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender se a complexidade do sistema é considerada. Pinho (2020) busca investigar quais possíveis fatores podem intervir negativamente no processo de alfabetização de crianças sem impeditivo de ordem física ou intelectual.

As produções revelam que os pesquisadores se dedicam a definir o conceito de alfabetização, situando-o em um contexto mais amplo que transcende o campo educacional e abrange múltiplas variáveis, como fatores sociais, culturais, econômicos, linguísticos, pedagógicos e psicológicos que influenciam tanto os aprendizes quanto os educadores. Compreender o significado da alfabetização exige não apenas a discussão de conceitos e fundamentos teóricos relacionados à aprendizagem e à linguagem, mas também reflexões sobre leitura e escrita. Além disso, esse debate envolve a análise dos processos de mediação pedagógica, do currículo e da criação de práticas didáticas específicas e sistemáticas voltadas à aquisição da escrita, um recurso cultural essencial para o desenvolvimento humano.

Este estudo está organizado em quatro seções, incluindo a introdução e as considerações finais.

Na segunda seção, apresenta-se uma abordagem sobre os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento, tema que se faz necessário, dado que o

processo de alfabetização não é percebido de forma hegemônica. A base teórica apoia-se nos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e Maria do Rosário Longo Mortatti, autores que são referência fundamental para a discussão sobre alfabetização e letramento.

A terceira seção, intitulada “Contextualizando a relação entre alfabetização e letramento”, apresenta a construção histórica dessas práticas, além de evidenciar o papel que a escola desempenha em relação à leitura e à escrita na sociedade contemporânea.

A quarta seção dedica-se à análise, na qual são aprofundadas as discussões sobre a produção do conhecimento, com destaque para as contribuições das pesquisas acadêmicas acerca das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

Com base na minha vivência como professora alfabetizadora e pesquisando na área, compreendo que as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento devem estar profundamente enraizadas em uma concepção crítica, inclusiva e reflexiva do ensino. Ao longo deste estudo, averigui que alfabetizar vai muito além de ensinar a decodificar letras e palavras: trata-se de inserir a criança em um universo letrado, no qual ela possa reconhecer sentidos, refletir sobre o mundo e transformar sua realidade. Ao investigar as produções científicas citadas na pesquisa, reafirmei minha convicção de que é necessário romper com métodos engessados e prescrições homogêneas, valorizando a escuta ativa do educador e dos sujeitos da aprendizagem.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A seção apresenta uma revisão teórica sólida e bem-estruturada sobre alfabetização e letramento, destacando contribuições de autores clássicos (Ferreiro, Soares, Mortatti) e discutindo a evolução histórica e conceitual desses processos.

Essa fundamentação teórica permitiu compreender as transformações históricas, conceituais e metodológicas desses processos no contexto educacional brasileiro. A partir desse arcabouço, torna-se possível analisar as práticas docentes à luz dos conceitos aqui discutidos.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos apresentados não apenas embasam a investigação, mas também orientam os critérios de análise adotados na leitura das produções científicas selecionadas, servindo como eixo interpretativo para compreender como os professores têm desenvolvido suas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

“Fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento” apresenta as principais concepções teóricas que sustentam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, são discutidas as contribuições de autoras como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e Maria do Rosário Longo Mortatti, cujas pesquisas são referências no campo da alfabetização e do letramento.

A subseção “Alfabetização e letramento: do conceito às práticas” apresenta o conceito de alfabetização abordado ao longo dos anos por estudiosos e pesquisas acadêmicas, trazendo para o debate a compreensão das múltiplas dimensões linguística, fonológica, psicológica, cognitiva e psicopedagógica, e busca em seu contexto gerar reflexões teóricas sobre alfabetização e letramento.

Seguindo com a subseção “Práticas de alfabetização e letramento Anos Iniciais no Ensino Fundamental”, trata-se sobre métodos e estratégias que venham a desenvolver o processo de leitura e escrita nos Anos Iniciais, busca-se deixar clara a importância de um ensino que valorize o que as crianças já sabem, respeite suas velocidades de aprendizagem e ajude a formar o sentido da leitura e da escrita.

2.1 Alfabetização e letramento: do conceito às práticas

O conceito de alfabetização, atualmente, não é fixo nem único, considerando as diversas abordagens que permeiam esse campo de estudo e ensino. Há uma ampla variedade de pesquisas sobre o tema, baseadas em diferentes perspectivas teóricas, como a linguística, fonológica, psicológica, cognitiva e psicopedagógica. Essas áreas distintas podem oferecer elementos que se complementam, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno em suas múltiplas dimensões, ou, por outro lado, gerar reflexões teóricas que se contradizem, favorecendo ora uma perspectiva, ora outra.

Ademais, há também a questão temporal, isto é, a maneira como se compreende esse conceito hoje não é igual à percepção existente há 30 anos e não coincide com as concepções do início do século XX. Isso se deve não apenas aos novos estudos e interpretações sobre o conceito de alfabetização, mas também ao progresso das pesquisas nas áreas relacionadas ao seu estudo. Inclui, ainda, a relevância da escrita nos contextos sociais onde os indivíduos estão inseridos e os usos que fazem dela, o que confirma ou não sua importância (Sousa, 2016).

Assim, torna-se evidente a importância do componente social dentro desse conceito, pois amplia-se a interpretação de que ser alfabetizado transcende uma mera habilidade individual, implicando na aquisição de competências necessárias à inserção em um mundo em que essa capacidade desempenha funções inter-relacionais. É possível inferir que a escrita não possui valor intrínseco isolado, pois ela é utilizada com propósitos comunicativos, discursivos e expressivos que somente fazem sentido quando relacionados ao outro. Consequentemente, esse instrumento cultural está imerso em contextos linguísticos, econômicos, culturais e sociais que influenciam sua circulação e relevância na vida dos indivíduos.

Cabe ressaltar que a concepção de alfabetização não apresenta uniformidade entre diferentes sociedades. Segundo Soares (2019), essa construção conceitual depende das atribuições conferidas à língua escrita e endossa as variantes já mencionadas: características sociais, econômicas ou tecnológicas que impactam esse processo. Desse modo, a definição pode variar conforme o contexto social ou temporal, além disso, depende da intensidade e relevância do emprego da escrita nas diversas sociedades consideradas não

necessariamente grafocêntricas.

Historicamente sabe-se que as práticas de alfabetização estiveram intimamente vinculadas ao uso de uma linguagem artificializada exclusiva para fins educacionais sem considerar o universo infantil. Assim sendo, esses materiais eram desenvolvidos com foco na “leitura” isolada dos enredos ou contextos narrativos – como evidenciados pelas cartilhas fundamentadas nos métodos sintáticos ou analíticos (Mortatti, 2000).

Mortatti (2000) enfatiza que aprender tais práticas restringia-se à habilidade de decifrar textos artificialmente estruturados distantes das aplicações reais desse instrumento nas dinâmicas sociais cotidianas. Em virtude disso, esse contexto limitava a funcionalidade da leitura e da escrita à própria execução dessas atividades sem relação prática envolvente e direta.

Na segunda metade do século XX, diversas pesquisas foram realizadas sobre os processos de aprendizagem dessas habilidades sob distintas perspectivas teóricas, gerando impactos nas práticas de alfabetização. Nesse cenário, emergiu, na década de 1990, no Brasil, o conceito de letramento. Soares (2019) explica que esse termo surgiu em diferentes países como uma tentativa de nomear e diferenciar as práticas sociais mais complexas relacionadas à leitura e à escrita das situações mais simples associadas ao período inicial da alfabetização:

Assim, é em meados dos anos 1980 que ocorre simultaneamente no Brasil a invenção do letramento, o illettrisme na França e a literacia em Portugal para designar fenômenos distintos daquele referenciado pela alfabetização ou alphabétisation (Soares, 2019, p. 6).

O vocábulo traduzido como letramento no Brasil é uma versão em português da palavra inglesa *literacy*, que significa “[...] o estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2019, p. 17). Dessa forma, o termo letramento utilizado no Brasil designa uma nova dimensão relacionada ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Não se restringe apenas ao entendimento do funcionamento da língua escrita: trata-se também do uso dessa habilidade nos variados contextos sociais com vistas à formação de leitores e escritores competentes.

Ferreiro (2012) discute a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando que existem países com altos índices de analfabetismo devido à falta de escolaridade mínima, assim como nações que apresentam

iletrados, uma vez que, mesmo com essa escolaridade garantida, não lograram formar leitores e escritores capacitados.

Embora a autora critique a tradução do termo letramento conforme foi apropriado no Brasil, ela também contempla essa nova abordagem em suas publicações, utilizando o termo "cultura letrada" (Soares, 2021). Ela afirma que a alfabetização envolve a imersão na cultura escrita. Isso significa estar em contato com práticas sociais relativas à leitura e à escrita que transcendem o mero domínio de um código ou o aprendizado técnico. Trata-se do engajamento com esse instrumento cultural em suas múltiplas aplicações e funções, constituindo uma condição para sua apropriação.

Nesse contexto, o letramento surge como um conceito novo que se integra à alfabetização na definição do processo inicial de ensino da leitura e da escrita. Apesar das diferentes conotações atribuídas a cada um dos termos, ambos refletem processos de ensino interligados. Soares (2019) aponta que, ao contrário do que ocorreu em outros países onde essa discussão também teve lugar, no Brasil o debate sobre letramento emergiu juntamente às discussões acerca da alfabetização. Essa circunstância resultou numa inadequada indistinguibilidade entre os dois termos.

A partir dos debates relacionados à alfabetização e ao letramento no final do século XX e das diversas investigações realizadas sobre o tema, pode-se afirmar que houve um esforço pela definição clara para a alfabetização, elucidando as diferenças nos processos envolvidos. Segundo Soares (2019), é possível compreender a alfabetização como o processo pelo qual se adquire o sistema de escrita nas dimensões alfabética e ortográfica; enquanto o letramento é visto como parte desse processo inicial de aprendizado da leitura e da escrita e envolve "[...] a participação em eventos variados de leitura e escritura", culminando no desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar essas práticas nas interações sociais envolvendo a língua escrita (Soares, 2019).

Assim sendo, compreende-se que alfabetização e letramento devem ser entendidos como processos inseparáveis no ensino inicial da leitura e da escrita. Enquanto a alfabetização diz respeito aos métodos educativos relativos ao sistema alfabético de escrita (abrangendo as relações entre grafemas e fonemas, bem como questões conceituais e convencionais correlatas), o letramento refere-se às

diversas aplicações desse sistema nas distintas atividades sociais.

Isso implica reconhecer as variadas formas dessa prática (cartas, folhetos, notícias, textos argumentativos, receitas etc.) junto às diferentes finalidades associadas (comunicar-se, expressar opiniões, recomendar, instruir etc.), devendo tais particularidades serem incorporadas ao ensino. Ademais, é essencial que o aprendizado da alfabetização seja fundamentado nesses usos práticos reais em vez de depender apenas de textos artificiais criados especificamente para ensinar a ler e escrever (Soares, 2021).

Nos documentos oficiais brasileiros que abordam orientações sobre os processos iniciais de ensino da leitura e da escrita, observa-se a presença dos conceitos de alfabetização e letramento. Um exemplo é encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), onde a alfabetização é descrita como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Entretanto, há diversos indicativos de que o ensino da escrita deve ser articulado às práticas sociais que envolvem seu uso, ressaltando que “A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático” (Brasil, 1997, p. 27). Dessa forma, mesmo na ausência explícita do conceito de letramento, recomenda-se que a alfabetização se fundamente em textos autênticos, considerando as múltiplas formas de produção e as diversas funções textuais como elementos centrais do processo educativo.

Segundo Soares (2020), o ato de alfabetizar pode ser compreendido como “levar ao alfabeto”, isto é, possibilitar ao indivíduo a compreensão do código da língua escrita por meio das habilidades de ler e escrever. Para a autora, a apropriação desse código transcende apenas a compreensão oral, reconhecendo que o discurso oral e o escrito são organizados de maneiras distintas.

Na visão da autora, o processo de alfabetização consiste em três dimensões: uma dimensão linguística relacionada à representação visual dos sons da fala; uma dimensão interativa que diz respeito às habilidades necessárias para compreender e produzir textos; e uma dimensão sociocultural que engloba todos os eventos sociais e culturais pertinentes ao processo escritural. Desse modo, “[...] se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como

facetas de um mesmo objeto” (Soares, 2020, p. 32).

A alfabetização configura-se apenas como uma das dimensões do aprendizado. Trata-se de um processo particular e imprescindível para a apropriação do sistema escrito, bem como para a consolidação dos princípios alfabéticos e ortográficos que permitirão ao aluno ler e escrever com autonomia. Esse aspecto se integra a outros componentes do processo educativo, formando assim o resultado final desse procedimento: a alfabetização vinculada ao letramento (Soares, 2021).

No que tange ao letramento, Soares (2020, p. 21) esclarece que o ato de letrar envolve ensinar a ler e escrever em um contexto no qual a leitura e a escrita adquirem significado e se integram à vivência do aluno. Nesse processo, não é suficiente apenas combinar letras para criar palavras ou agrupar palavras para elaborar frases; é imprescindível entender o que se lê, assimilar distintos gêneros textuais e estabelecer conexões entre eles.

No entanto, apenas codificar e decodificar não é suficiente para o pleno domínio da língua escrita, visto que essa possui finalidades específicas e existe para facilitar a interação entre as pessoas, além de desempenhar outras funções sociais. Essas funções sociais e as aprendizagens associadas são designadas como letramento (Soares, 2020).

Portanto, a aprendizagem inicial da língua escrita consiste em um processo que abrange tanto aprender a ler e a escrever (alfabetização) quanto desenvolver habilidades para utilizar essas competências nas práticas sociais e culturais em que estamos inseridos (letramento). Com isso, estabelece-se que:

[...] esses processos não são independentes, mas sim interdependentes e inseparáveis: a alfabetização ocorre no contexto de práticas sociais de leitura e escritura; isto é realizado por meio de atividades de letramento. De igual maneira, este último só pode ser efetivado mediante o aprendizado das relações fonema-grafema, ou seja, depende da alfabetização (Soares, 2020, p. 14).

Dessa forma, desvincular alfabetização de letramento é um enorme equívoco, embora se trate de processos distintos com fundamentos cognitivos e linguísticos próprios, ambos devem operar simultaneamente.

Assim sendo, reconhecemos que alfabetização e letramento se configuram como processos diferenciados em suas particularidades. Para tanto, as

metodologias e procedimentos didáticos necessitam ser adaptados às especificidades de cada um. Entretanto, também é crucial enfatizar que se trata de processos complementares e indissociáveis. Nesse sentido, Silva (2020) salienta que:

[...] o trabalho pedagógico envolvendo esses dois processos – alfabetização e letramento – deve ser interpretado como uma abordagem "aditiva" (alfabetização juntamente com letramento) ao invés de alternativa (alfabetização ou letramento), reconhecendo assim que apesar das particularidades necessárias para seu desenvolvimento individualizado, esses dois processos são complementares e inseparáveis (Silva, 2020, p. 90).

A partir dos argumentos apresentados sobre os processos de alfabetização e letramento, bem como suas diferenças intrínsecas, consideramos essencial que ambos ocorram de forma integrada. Caso contrário, há um comprometimento na formação do aluno em relação a uma visão crítica e reflexiva acerca do universo da escrita.

Assim sendo, a alfabetização e o letramento são processos complexos que não podem ser reduzidos a meros “métodos”, nem é possível estabelecer com precisão o início ou o fim desse percurso. É crucial reconhecer que se tratam de processos contínuos, envolvendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto linguístico, cuja delimitação temporal é impraticável (Soares, 2018).

Consequentemente, fundamentados nas discussões e análises de Chartier (2011) e Soares (2020), compreendemos que mais relevante do que quantificar ou determinar períodos precisos para a alfabetização das crianças é explorar as trajetórias que possibilitam sua apropriação da leitura e escrita. Portanto, esse processo transcende a mera aprendizagem técnica da leitura e escrita, abrange também as particularidades de cada indivíduo envolvido. Posto isso, Soares (2020) já alertava que:

Uma série de razões pode ser atribuída à perda da especificidade no processo de alfabetização; limitando-me às causas pedagógicas, cito como exemplo a reorganização do tempo escolar por meio da implementação de ciclos. Apesar dos aspectos positivos indiscutíveis que este modelo oferece, ele pode resultar em uma diluição ou preterição das metas e objetivos a serem alcançados progressivamente durante a escolarização; além disso, o princípio da progressão continuada — quando mal concebido e aplicado — pode culminar em falta de comprometimento com o desenvolvimento sistemático e gradual das habilidades essenciais (Soares, 2020, p. 9).

De acordo com Soares (2020), ao nos referirmos à alfabetização estamos enfatizando a aprendizagem do domínio do código alfabético, isto é, a criança se torna capaz de decodificá-lo e adquirir a técnica necessária para escrever corretamente, alcançando assim um controle sobre a escrita alfabética, bem como habilidades para aplicar essa competência em situações reais de leitura e escrita. Por outro lado, o conceito de letramento refere-se à capacidade da criança não apenas para utilizar os códigos escritos, mas também para interpretar, produzir textos e empregá-los em seu contexto social. Em virtude disso, Soares (2020) defende que é imprescindível realizar o processo de alfabetização juntamente com as práticas de letramento:

[...] enfatizando inicialmente a especificidade da alfabetização enquanto processo voltado à aquisição do sistema alfabético e ortográfico; consequentemente reconhecendo a importância desse aprendizado estar inserido num ambiente enriquecedor por práticas relacionadas ao letramento – compreendido aqui como participação em diversos eventos literários antes mesmo da conclusão total desse processo; assim como no subsequente desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar leituras e escritas dentro das interações sociais envolvendo linguagem escrita – além do fomento posterior de posturas positivas relativas ao uso dessas práticas; por último, devemos considerar que tanto alfabetização quanto letramento apresentam diversas dimensões ou facetas (Soares, 2020, p. 16).

Para a autora, as controvérsias sempre estiveram presentes no processo de alfabetização. Desse modo, o que ela denomina de “métodos de alfabetização” surge a partir da disputa entre ensino construtivista, ensino direto e explícito, além das incertezas em relação ao tempo ideal para se iniciar a alfabetização e a duração necessária para que esse processo, tanto de alfabetização quanto de letramento, seja efetivamente consolidado na criança.

Assim sendo, nota-se que a aquisição da leitura e, por conseguinte, da escrita consiste em um processo prolongado, no qual, como salientado por Chartier (2011, p. 150),

esse percurso inicia-se no último ano da educação infantil e se estende pelo ensino fundamental. A turma encarregada da alfabetização deve considerar as aquisições anteriores dos alunos, fundamentando-se na cultura escolar desses estudantes e gerenciando uma transição apropriada entre a educação infantil e o ensino fundamental. Isso pode ser feito mediante a adoção de modalidades de trabalho coletivo que facilitem a adaptação de cada criança às exigências impostas pela escola.

No que diz respeito aos fundamentos teóricos e princípios que caracterizam os métodos de alfabetização, decidimos não os abordar nesta pesquisa para evitar desviar do foco principal: a discussão sobre a consolidação do processo de alfabetização. Além disso, essa escolha visa prevenir repetições desnecessárias. Como observa Soares (2020, p. 333):

o essencial é reconhecer que uma alfabetização eficaz não depende exclusivamente ou genericamente de métodos; ao contrário, ela é construída pelos educadores que entendem os processos cognitivos e linguísticos subjacentes à alfabetização. Com base nessa compreensão, esses educadores desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança enquanto identificam suas dificuldades, podendo intervir adequadamente – ou seja, aqueles que aplicam metodologias conscientes.

Portanto, podemos entender o processo de alfabetização como uma trajetória contínua englobando o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Dessa forma, tentar delinear um início ou um fim para esse processo representa um erro considerável. Isso se deve não apenas à inadequação dessa concepção temporal mal elaborada, mas também porque, conforme aponta Soares (2020), ignorar que as crianças chegam às instituições educativas já imersas em seus próprios processos de alfabetização e letramento evidencia uma falta de reconhecimento dos contextos culturais fora das escolas nos quais estão inseridas. Tal postura despreza os conceitos e conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças e ignora seu interesse em expandir seu contato com a escrita.

O processo de alfabetização, historicamente, tem sido fortemente influenciado pela organização estrutural do sistema educacional e pelas diretrizes impostas pelas políticas públicas. Segundo Soares (2020), é metodologicamente equivocado estabelecer um período fixo para a alfabetização, uma vez que esse processo ocorre de maneira contínua, considerando os diferentes ritmos, contextos e condições socioculturais dos sujeitos. Contudo, observa-se que a BNCC impôs um marco temporal ao determinar que a alfabetização deva ocorrer, obrigatoriamente, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, antecipando o prazo anteriormente definido no PNE 2014-2024, que estabelecia esse limite até o 3º ano.

Essa antecipação tem gerado impactos significativos nas práticas pedagógicas, pressionando os docentes a intensificarem o ensino dos componentes da leitura e da escrita em um curto espaço de tempo, muitas vezes

em detrimento de abordagens mais significativas e respeitosas aos processos de desenvolvimento infantil. De acordo com Mortatti (2018), essa imposição normativa tende a desconsiderar a complexidade do processo de alfabetização, além de reforçar uma lógica conteudista, centrada na avaliação de desempenho e na homogeneização dos sujeitos, em detrimento de práticas que valorizem as singularidades e os contextos locais.

No mesmo sentido, embora o PNAIC tenha se constituído como uma política pública de formação continuada de professores, com o objetivo de fortalecer as práticas de alfabetização, também apresenta limitações importantes. Oliveira (2020) problematiza que o PNAIC, em muitos contextos, priorizou uma formação instrumental, centrada na transmissão de conteúdos e na padronização de práticas, sem garantir, efetivamente, a construção de saberes pedagógicos contextualizados, críticos e transformadores.

Tais questões revelam que as políticas públicas voltadas à alfabetização, apesar de buscarem assegurar o direito à educação de qualidade, frequentemente recaem sobre modelos tecnicistas e avaliativos, desconsiderando que o processo de aquisição da linguagem escrita não se dá de forma linear, tampouco uniforme. Portanto, mais relevante do que fixar prazos rígidos ou submeter os professores a programas de formação prescritivos, seria investir em práticas pedagógicas que reconheçam a alfabetização como um processo complexo, contínuo e articulado às realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de compreender a alfabetização para além dos limites cronológicos e das métricas de avaliação, defendendo-a como um direito que deve ser garantido mediante práticas inclusivas, reflexivas e socialmente comprometidas, capazes de dialogar tanto com os saberes acadêmicos quanto com os saberes construídos na prática cotidiana dos professores:

não deve ser entendida como "a" única turma com a qual os alunos precisam passar para não precisarem repetir o ano letivo quando "não conseguem ler". Os conhecimentos trazidos pelas crianças dessa turma são significativos, embora varie consideravelmente entre elas. Após essa fase inicial de alfabetização, os primeiros anos do ensino fundamental continuam promovendo a aquisição do código escrito, possibilitando revisitações e consolidações (Chartier, 2011, p. 151).

Com base na fundamentação apresentada por Soares (2019) e Chartier (2011), enfatiza-se a relevância não apenas da alfabetização *per se*, mas também do respeito ao tempo individual da criança nesse processo. Desse modo, a alfabetização ultrapassa as habilidades técnicas ou competências relacionadas à codificação e decodificação dentro de prazos estabelecidos. Trata-se, antes, de progressos contínuos que permitam ao aluno aplicar suas capacidades leitoras e escritas nas interações sociais. Assim,

o/a alfabetizador(a) não meramente ensina; atua como mediador(a) no desenvolvimento da criança: ele/a promove processos internos que levam à formulação de hipóteses e à construção conceitual acerca daquele objeto de conhecimento com o qual ela se confronta – a língua escrita (Soares, 2019, p. 335).

Portanto, o processo de alfabetização não está centrado em definir um tempo preciso para sua consolidação. Ao contrário, caracteriza-se por diversas ações que criem condições favoráveis para uma interação intensa da criança com essa atividade. A preocupação principal durante esse percurso deveria incidir sobre os estímulos oferecidos aos alunos, as experiências com o universo literário e incentivos ao pensamento crítico. Assim sendo, Moraes (2012) afirma:

As experiências de interação com práticas de leitura e escrita exercem uma influência significativa no ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético, assim como na aquisição dos conhecimentos referentes à linguagem utilizada na escrita. Considerando que essas experiências são determinantes para os ritmos de apropriação, observamos que o conceito de "prontidão" para a alfabetização não é aplicável (Moraes, 2012, p. 75).

Soares (2019) enfatiza que esses procedimentos devem guiar e fundamentar a atuação do alfabetizador, proporcionando à criança uma compreensão acerca da língua escrita. Sob essa perspectiva, compreendemos que nem os métodos adotados, nem as estratégias de ensino ou, ainda, a definição prévia de um tempo para a alfabetização influencia se o ensino será capaz ou não de facilitar o processo de aprendizagem. Assim, a autora indica que a aprendizagem deve ser vista como uma atividade em constante evolução, inserida em um processo ativo e intencional. Portanto, é fundamental reconhecer que não podemos limitar esse processo educativo a um único período fixo.

Nesse contexto, autores como Albanize Arêdes, Miriam Grilo, Zélia Almeida, Cristiane Buranello, entre outros, responsáveis pelas cartilhas de alfabetização,

têm se "reinventado", com o objetivo de não apenas manter, mas também expandir a aceitação desse material, especialmente nas instituições de ensino particulares, o que tem repercutido positivamente em suas receitas econômicas e nas editoras associadas a essas iniciativas. Assim sendo, torna-se evidente uma fusão no conteúdo apresentado, priorizando um repertório textual que, ao mesmo tempo que preserva a lógica dos pseudotextos, inclui aqueles com circulação social reconhecida. Essa dinâmica é igualmente observada nos métodos didáticos referentes à escrita alfabética, interpretada como um código cuja base é sustentada pelos métodos clássicos (Santana, 2019).

Referindo-se ao tema em questão, citamos Mortatti (2006), que destaca que a trajetória da alfabetização no Brasil transcorreu por quatro fases desde 1876 até os dias atuais. A primeira fase é caracterizada pela metodização do ensino da leitura e compreende métodos como: o da marcha sintética (do todo para a parte); a soletração (alfabético), início pelo nome das letras; o fônico (baseando-se nos sons correspondentes às letras); e a silabação (emissão sonora), originando-se das sílabas. O ensino da leitura deveria começar pela apresentação das letras e seus respectivos nomes (método da soletração/alfabético), ou pelos sons (método fônico), ou pelas famílias silábicas (método da silabação), sempre respeitando uma ordem crescente de complexidade. Posteriormente, após reunir letras ou sons em sílabas ou identificar famílias silábicas, introduzia-se a leitura de palavras formadas por essas unidades e finalmente se procede à leitura de frases individuais ou agrupadas. No tocante à escrita, restringia-se às práticas de caligrafia e ortografia mediante cópias, ditados e construção de frases, enfatizando o correto traçado das letras.

2.2 Práticas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental

A alfabetização nos anos iniciais possui dimensões básicas do processo educacional, dimensões essas que formam a base para o desenvolvimento de leitores e escritores fluentes. No Brasil, as políticas educacionais tentam se alinhar com as discussões teóricas sobre alfabetização, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que facilitem a apropriação do sistema de escrita alfabética e o uso social da linguagem. Segundo Soares (2014), a alfabetização refere-se ao

domínio de um código escrito, enquanto o letramento inclui práticas de leitura e escrita social ou a capacidade de usar significativamente o idioma escrito em diferentes contextos. Nesse cenário, a relação entre alfabetização e letramento deve ser entendida de maneira integrada, superando as abordagens que apenas priorizam a decodificação das palavras.

Para Mortatti (2006), as práticas pedagógicas devem articular metodologias que favoreçam o aprendizado e a escrita em situações de comunicação reais, promovendo aprendizado significativo e contextual. Portanto, este estudo tem como objetivo analisar a prática de alfabetização e letramento nos anos iniciais. Isso será resolvido por contribuições teóricas sobre esse tópico, bem como políticas públicas e diretrizes educacionais.

Conforme Morais (2012), independentemente de serem analíticos ou sintéticos, conforme já destacado na introdução deste estudo, os métodos tradicionais de alfabetização fundamentam-se numa perspectiva empirista associacionista, que considera o sujeito aprendente como uma tábula rasa. Nessa linha causal simples e homogênea, pressupõe-se que esse indivíduo estabelece relações entre letras e sons sem conflitos. Esses métodos são caracterizados por um rígido controle das práticas educacionais, seguindo estritamente etapas predefinidas.

Mortatti (2006) prossegue sua análise ao apontar que a segunda fase foi marcada pela institucionalização do método analítico. Essa fase é caracterizada pela disputa acerca das unidades linguísticas significativas, como palavras, contrapostas aos métodos sintéticos. Nesse cenário histórico-sociocultural, emergiu uma hegemonia no uso das cartilhas como suporte didático predominante. Nesse sentido, Mortatti (2006) salienta que já na década final dos anos 1910 começou-se a utilizar o termo alfabetização em referência ao ensino inicial da leitura e escrita. Durante esse período, teve relevância significativa a utilização de cartilhas que atingiram diversas edições e publicações em nível nacional.

A autora realça, ainda, o florescimento da teoria da *carência cultural*, bem como os programas de educação compensatória, cuja premissa era o fato de as crianças oriundas dos meios populares serem consideradas culturalmente carentes, conforme cenário encontrado na primeira série do ensino fundamental. Objetivando suprir essas lacunas, surgiram as propostas de educação

compensatória no final da pré-escola e a realização de “períodos preparatórios para a alfabetização” (Morais, 2012, p. 41). Nesse desenho, os estudantes com sete anos de idade, inseridos na primeira série, teriam que realizar, ao longo do primeiro semestre, atividades, tais como: “traçar linhas sinuosas, cobrir pontinhos e coisas assemelhadas” (Morais, 2012, p. 42). De acordo com o autor, isso explica a permanência de elevados índices de fracasso, uma vez que os estudantes não participavam de atividades de leitura de textos reais, tampouco de leitura e escrita de palavras.

A despeito do quadro de fracasso instalado, Soares (2020, p. 13) observa que, “à época, de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 449 chegavam a 2ª série, em 1964; em 1974, portanto, dez anos depois – de cada mil crianças, apenas 438 chegavam a 2ª série”. Nesse contexto, chegou-se à década de 1980 com um alto índice de reprovação e de pouco aprendizado por partes dos estudantes do Ensino Fundamental. Acreditamos, considerando esse momento histórico, que em virtude do expressivo insucesso escolar, além do contexto social vivido pelo país, começaram as discussões acerca do cenário educacional, o que impulsionou, de acordo com Mortatti (2006), o quarto momento da alfabetização: *desmetodização* do ensino. Conforme a autora:

Introduziu-se, no Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas com uma revolução conceitual demandando, dentre outros aspectos, abandonarem as teorias e as práticas tradicionais, processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir de 1980 iniciava-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (Moratti, 2006, p. 10).

Nesse momento, conforme realce da autora, o país incorporou, no discurso e em algumas proposições curriculares, essa concepção de inspiração construtivista. Esses documentos chegaram às instituições escolares por meio da formação de professores e, a partir de então, alguns equívocos foram notórios. Conforme acentua Moraes (2012), um deles foi acreditar que a teoria se constituía numa proposta didática de ensino e de aprendizagem. De acordo com o autor, se anteriormente a esse período os métodos tradicionais de alfabetização conferiam certa homogeneidade e segurança ao trabalho docente, com as ferrenhas críticas

que receberam, bem como com a presença da teoria da psicogênese da língua escrita, as lacunas didáticas foram surgindo, de modo que os professores passaram a recorrer, extraoficialmente, aos materiais cartilhados.

Esse fenômeno ficou conhecido por alguns autores, a exemplo de Soares (2016), como a desinvenção da alfabetização, já que a esfera didática estava agora enfrentando novos desafios. Se os métodos tradicionais não vinham considerando o sujeito cognoscente e suas apropriações, assim como pautavam o ensino em passos engessados e artificiais e, por outro lado, a teoria da psicogênese da língua escrita acentuou o papel desse sujeito, deslocando o eixo do ensino para o da aprendizagem, como proceder em sala de aula de modo a pensar numa transposição didática dessas contribuições oriundas da teoria? Esse passou a ser o calcanhar de aquiles da alfabetização e resultou na presença maciça dos antigos métodos em sala de aula.

Concordamos com Morais (2012), quando realça que a teoria da psicogênese trouxe contribuições significativas acerca do processo de apropriação da língua escrita pelo sujeito cognoscente. Entretanto, não se trata de uma teoria do ensino, como têm interpretado alguns sistemas educacionais.

Provocando uma revolução conceitual no campo da alfabetização, a teoria, de inspiração piagetiana, protagonizou o papel do educando na aprendizagem, de modo que suas grafias ganharam relevância epistemológica. Aspectos quantitativos e qualitativos foram evidenciados por Ferreiro e Teberosky (1985) na longa e árdua empreitada de reconstrução desse objeto de conhecimento que é a escrita alfabética. Ao aprender a escrever, a criança reconstituiria, cognitivamente, o processo de desenvolvimento da escrita alfabética ocorrido nas sociedades ocidentais, passando dos pictogramas à escrita silábica e, posteriormente, à escrita alfabética.

Essa teoria, já bem discutida em vários países, atesta que a criança passa por um percurso evolutivo até alcançar escritas alfabéticas e ortográficas. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), essa jornada é marcada por processos cognitivos singulares, mediados pela interação do sujeito aprendente com o objeto de conhecimento. Duas perguntas são fundantes nesse percurso: o que a escrita nota (representa)? E como ela cria essas notações (representações)? O que para um adulto escolarizado se constitui numa automatização, para o sujeito aprendente

demanda uma reconstrução da escrita caracterizada por conflitos cognitivos e acomodações de novas hipóteses.

As fases de escrita não são fixas, de modo que uma criança pode apresentar características diversas sobre a pauta, mas é possível apreendermos marcas prevaletentes. A despeito daquelas perguntas, sublinhamos que, numa escrita pré-silábica, o sujeito cognoscente ainda não entende que a escrita nota/representa a sequência/pauta sonora. Mesmo quando consegue grafar com letras convencionais, costuma trazer, para a sua produção, características do objeto de referência, o que a torna essencialmente vinculada ao realismo nominal (Morais, 2012).

Seguindo o percurso evolutivo de apropriação do sistema alfabético, muitas crianças, ao escreverem determinada palavra, seja com marcas gráficas ou sequência de letras, começam a pronunciá-la em sílabas, “buscando corresponder as letras ou marcas colocadas (no papel ou sobre outra superfície) aos segmentos silábicos orais que pronunciam” (Morais, 2012, p. 58). Essa prática já indica uma compreensão inicial de que a escrita guarda essa vinculação com os pedaços pronunciados oralmente. Uma criança em hipótese pré-silábica pode realizar esse procedimento, mas, na escrita, manter o critério de grafar com letras aleatórias, porém, não repetitivas, marcas que atendem ao critério quantitativo de que é preciso, no mínimo, três letras para assumir *status* de palavra.

Nessa mesma fase/hipótese, o aprendiz avançará em suas escolhas de escrita. Frente a um trabalho didático de alfabetização, é nesse momento que, mais expressivamente, conforme assinala Moraes (2012), ocorre um entrecruzamento entre os critérios já eleitos para seguir avançando e o campo da consciência fonológica. Com a notoriedade dos sons vocálicos, o sujeito passa a compreender o estreito vínculo entre a escrita e o som. Desse modo, entra no que Ferreiro e Teberosky (1985) denominam de fase silábica de qualidade. É possível, também, no caso de algumas crianças, que essa articulação ocorra com os sons consonânticos. Segundo Moraes (2012, p. 60),

na escrita silábica quantitativa, a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando. Nas escritas silábicas qualitativas, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor

sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba em questão.

No entanto, a complexidade da escrita alfabética vai exigindo da criança um nível de reflexão metafonológica mais aprimorado do que o exigido na fase silábica. Para isso, a criança “necessita refletir, de modo a buscar notar os pequenos sons” (Morais, 2012, p. 62) que formam a palavra, requerendo uma maior correspondência entre grafemas e fonemas. Trata-se, portanto, da fase silábico-alfabética, que é marcada por essa clareza quanto aos pedaços constitutivos da palavra.

Na hipótese alfabética, as crianças “compreendem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza, sistematicamente, uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 213). A partir desse período, as questões ortográficas passam a ter relevância e se constituem objeto de mediação/intervenção por parte do professor. Sobre esse assunto, Moraes (2007, p. 15) sublinha que não há dúvida de que o sistema de escrita alfabética “nota/representa coisas ‘inestáveis’, isto é, as palavras orais”. O autor segue afirmando que “as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única” (Moraes, 2007, p. 15), o que justifica o trabalho com a norma ortográfica da língua portuguesa, a fim de subsidiar, por meio de um ensino que incida sobre as regularidades e irregularidades da língua, uma escrita estável.

Retomando a teoria da psicogênese da língua escrita, é importante assinalar que essa se constituiu num divisor de águas no Brasil no que se refere ao ensino e ao aprendizado da língua escrita. Embora os antigos métodos tenham prevalecido ao longo da história, tal teoria ressignificou o cenário epistemológico e didático do campo da alfabetização. A partir dela, houve um repensar das formas de ensinar, entendendo que o sujeito é cognoscente, construtor de conhecimento e não se reduz a um receptor e decifrador de códigos, como apregoado pelos métodos tradicionais.

Por meio das contribuições já realçadas nessa seção, é possível inferir que o aprendiz reconstrói não um código, mas um sistema gerativo, com propriedades que o caracterizam e que, quando apropriado pelo sujeito cognoscente, ele passa a operá-lo autonomamente. O código, por outro lado, carece/pressupõe a

apropriação desse sistema, a fim de que, num processo de substituição dos símbolos, os sujeitos apreendam suas características. É o que ocorre, por exemplo, com o código *braille*, com as cartas enigmáticas (muito utilizadas para burlar as regras escolares), entre outros.

Já a escrita alfabética, conforme realçamos, é um sistema notacional, no qual a criança percorre um processo evolutivo na reconstrução desse objeto e, para isso, carece de mediações didático-pedagógicas na sala de aula, objetivando avançar e escrever alfabética e ortograficamente. Conforme aponta o Ministério da Educação, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

no caso dos sistemas, temos não só um conjunto de caracteres ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de regras ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (Brasil, 2012, p. 11).

É preciso um trabalho engajado por parte do professor para que as crianças se apropriem desse sistema, tendo em vista que, para isso, deve haver uma formalidade, pois a apropriação desse sistema por parte da criança é desenvolvida num processo evolutivo.

De acordo com Morais (2012), para que a criança se aproprie desse sistema, não basta conhecer as letras, mas internalizar e estabelecer articulações entre suas propriedades, sem esquecer que a ludicidade e o uso social da língua são elementos que costuram todo esse aprendizado. O autor explicita dez propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se apropriar desse objeto de conhecimento:

Quadro 2 - Características da escrita alfabética

Nº	Características
01	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
02	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
03	A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
04	Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
05	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
06	As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
07	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

Nº	Características
08	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
09	Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p. 51).

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisa na base de dados da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Datas dos acessos: 21 out. 2024 e 21 e 22 fev. 2025.

Conforme realçamos, neste texto, Moraes (2012) pondera que a aprendizagem do sistema de escrita implica em que o aprendiz passará por um processo evolutivo, durante o qual reconstruirá as propriedades do sistema alfabético de escrita até chegar à hipótese alfabética. Para isso, é necessário considerar as etapas pelas quais passam as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A concepção de sujeito alfabetizado vem sendo modificada ao longo da história. Na contemporaneidade, como Moraes (2012) e Soares (2019) assinalam, não se concebe esse processo somente pela apropriação do sistema de escrita alfabética. Embora nosso foco seja a vinculação do sistema de escrita alfabética ao campo da consciência fonológica, acreditamos ser inquestionável a articulação que a área de alfabetização tem com o letramento.

Na metade da década de 1980, considerando a complexificação das demandas de leitura e escrita em nosso país, a apropriação do sistema de escrita alfabética não alcançava (nem alcança ainda) as possibilidades de uso social da língua. De acordo com Soares (2019), importamos da língua inglesa o termo *literacy*, já que não dispúnhamos, no nosso vocabulário, à época, designando o uso social da leitura e da escrita.

Tornou-se, então, imperioso afirmar que a alfabetização é caracterizada pela apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento pelo uso social da leitura e da escrita. Conforme Soares (2019), são termos interdependentes epistemológica e didaticamente, o que não implica em desconsiderar suas singularidades. Na contemporaneidade, a alfabetização é caracterizada, para Moraes, pela oportunidade de ler e produzir texto com autonomia, assim como,

também, o “domínio das correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português” (Morais, 2012, p. 66).

Os dois autores concordam que é preciso inserir o sujeito em didáticas de ensino que priorizem a perspectiva de alfabetizar letrando, isto é, ao mesmo tempo em que o aprendiz se apropria do sistema de escrita alfabética, avança na apropriação da linguagem presente nos diferentes gêneros textuais. Soares (2019) destaca que há diferentes facetas envolvidas na alfabetização, pois, de acordo com a autora, qualquer tema multifacetado só pode ser compreendido em cada uma de suas partes. Nesse sentido, a autora aponta as três principais facetas envolvidas no processo:

a linguística – que é a aprendizagem do sistema alfabético- ortográfico de escrita, fundamentalmente centrado na língua, em sua modalidade escrita. *A interativa*, em que o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação, a compreensão e a produção de textos, o que envolve para além da dimensão linguística e a faceta *sociocultural*, em que o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais, bem como em distintos eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos linguísticos (Soares, 2019, p. 38).

A autora considera a faceta linguística como alicerce para as outras. Nesse sentido, salienta a importância de a criança avançar na apropriação das habilidades de consciência fonológica, pois essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons caracteriza a consciência fonológica.

A aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como um processo que se estrutura em duas dimensões complementares, porém, distintas, que devem ser desenvolvidas de maneira simultânea: a alfabetização e o letramento. A alfabetização refere-se à aquisição do código relacionado à leitura e à escrita. Conforme expõe Magda Soares (2014), esse processo envolve a maestria de uma técnica específica, que abrange habilidades como grafar e reconhecer letras, manusear papel, compreender a direção da escrita, segurar um lápis, decodificar informações e estabelecer correlações entre sons e letras, bem como entre fonemas e grafemas. Nesse contexto, é fundamental que a criança identifique as unidades menores que constituem o sistema escrito (palavras, sílabas e letras) (Brasil, 2017).

Para que um indivíduo esteja plenamente integrado à sociedade em que vive, é imprescindível sua participação ativa nas práticas de leitura e escrita. A comunicação desempenha um papel vital no convívio social e a alfabetização emerge com o intuito de facilitar o domínio dos processos de leitura e escrita.

A prática da escrita está presente na maioria das instituições sociais que organizam a vida comunitária: ela contribui para a construção da identidade, para a transmissão do patrimônio cultural e para o processo educativo formal. Ademais, nossa forma de pensar, perceber e entender a linguagem também é influenciada pela presença da escrita (Teberosky, 2003).

Em qualquer contexto, a alfabetização constitui um elemento essencial para a inserção do indivíduo na sociedade, uma vez que a prática da escrita também exerce influência sobre o modo como se pensa acerca da realidade e do ambiente em que se encontra (Soares, 2018).

No momento em que surgiram os sistemas de escrita, a alfabetização não recebia a devida atenção. O ensino centrava-se apenas no necessário para facilitar a comunicação, e seu método era automático e reprodutivo. Nesse contexto histórico, a alfabetização referia-se unicamente à capacidade de decifrar símbolos e reproduzi-los na forma escrita, sempre com base em exemplos previamente fornecidos (Soares, 2018).

A alfabetização é entendida como um processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas orais e escritas. O indivíduo necessita desse processo para exercitar sua capacidade comunicativa e compreender a variedade de mensagens transmitidas. Segundo Val (2006, p. 19), podemos definir alfabetização como o processo específico e imprescindível de apropriação do sistema gráfico de escrita, englobando os princípios alfabéticos e ortográficos que permitem ao aprendiz ler e escrever com autonomia. Em outras palavras, alfabetização relaciona-se à compreensão e domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em função das relações entre os sons da fala e as letras (e outras convenções) utilizadas para representá-la na forma escrita.

Por sua vez, Perez (2002, p. 66) aborda a alfabetização como

O processo de alfabetização, embora tenha seu início formal na instituição escolar, realmente começa antes da chegada da criança ao ambiente educacional. Desde o momento do nascimento, a criança realiza diversas leituras do mundo ao seu redor. Embora esse processo se consolide nas

quatro primeiras séries do ensino fundamental, ele perdura ao longo de toda a vida. A continuidade desse processo ocorre tanto dentro quanto fora da escola, de maneira paralela às atividades escolares.

Dessa forma, pode-se afirmar que a alfabetização da criança se inicia antes de sua inserção na escola, sendo mediada pelas experiências e leituras que ela faz do contexto social em que está imersa.

Saber ler e escrever vai muito além do saber reunir letras para formar sílabas, agrupá-las como palavras, juntá-las em frases e redigir textos. Trata-se, na verdade, de compreender o que se escreve ou se lê. Portanto, afirmar que uma pessoa está alfabetizada não é uma tarefa simples, ela precisa compreender questões envolvendo não apenas a leitura e escrita, mas também o contexto social no qual está inserida. Desse modo, a alfabetização deve ser considerada um fenômeno que vai além da mecanização da linguagem, requerendo uma autoanálise crítica e um bom entendimento da argumentação. Assim,

Progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle (Ferreiro; Teberosky, 2001, p. 58).

A discussão sobre o letramento destaca sua relevância no contexto educacional escolar, evidenciando que os estudantes, além de desenvolverem habilidades e competências relacionadas à leitura e escrita durante o processo de alfabetização, também devem aprimorar suas capacidades de compreensão e interpretação de textos.

O quadro a seguir sintetiza os principais aspectos do letramento, mostrando que seu estudo vai além do simples domínio da leitura e escrita.

Quadro 3 - Aspecto de letramento

Nº	Definição de Letramento
01	O ato ou o efeito de letrar-se.
02	Em contexto brasileiro, refere-se ao estado ou condição de um indivíduo ou grupo que é capaz de utilizar a leitura e a escrita, empregando-as como ferramentas para sua realização e desenvolvimento social e cultural.
03	Capacitação para o uso da leitura e da escrita em contextos sociais e culturais.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisa na base de dados da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Datas dos acessos: 21 out. 2024 e 21 e 22 fev. 2025.

Além disso, Soares (2019) argumenta que letramento transcende a mera habilidade de ler e escrever; trata-se da capacidade do indivíduo de praticar socialmente a leitura e a escrita dentro da sociedade em que está inserido. A autora ainda afirma:

Aquele que adquire a habilidade de ler e escrever, tornando-se alfabetizado, passa a utilizar essas competências em práticas sociais que são caracterizadas como letradas. Isso o distingue de indivíduos que, por um lado, não possuem tais habilidades e, por outro, aqueles que, embora saibam ler e escrever, não fazem uso efetivo da leitura e da escrita. Essa última categoria não se configura como letrada e não vivencia as condições associadas à alfabetização (Soares, 2019, p. 24).

As definições apresentadas por Soares (2019) e Ferreira (2008) indicam que o letramento confere ao indivíduo a habilidade de adquirir um amplo espectro de conhecimentos e competências, contribuindo para a formação de leitores proficientes. Esses leitores são aptos a interpretar diversos gêneros textuais e, por conseguinte, a questionar e avaliar criticamente as informações de maneira mais precisa. Em outras palavras, o letramento pode ser compreendido como a integração de saberes sólidos e bem estruturados.

O letramento não é uma prática exclusiva da escola, como é a alfabetização formal, porém, este trabalho está voltado para o letramento que deve advir das práticas escolares para as práticas sociais. Com o surgimento do letramento, uma nova inferência ganha destaque na percepção desse novo fenômeno, o qual é o de ser, de certa forma, letrado, porém, não alfabetizado, ou seja, não precisa saber ler e escrever para ser letrado. Essa questão é defendida por autores como Soares (2019, p. 24), que ressalta que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado”.

É possível ainda fazer esse diálogo com Freire (1989, p. 10), quando escreve o livro “A importância do ato de ler”, pois mesmo não utilizando o termo letramento, já defendia uma alfabetização mais ampla e precedente à alfabetização escolar. Ele desenvolveu também uma compreensão crítica a respeito do ato de ler, o qual, segundo ele, “não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

A “leitura de mundo”, utilizada por Freire, destaca bem a questão do letrado sem ser necessariamente alfabetizado, pois em suas experiências de alfabetização, mesmo não sabendo ler palavras, este sujeito estava inserido em um

mundo no qual predominava o uso da língua escrita, e, mesmo não sabendo ler, já desenvolvia suas percepções acerca do mundo no qual estava inserido, principalmente nas relações sociais, de trabalho e financeiras.

De fato, são duas coisas muito relativas quando se trata de alfabetização e letramento, pois nem sempre uma pessoa alfabetizada terá ao mesmo tempo um alto grau de letramento, assim como pode haver pessoas letradas sem ao menos ter adentrado na escola. Soares (2019, p. 39) também ressalta que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Seguindo um exemplo mais detalhado, Colello e Leite (2010) destacam o alfabetizado letrado como aquele que conhece o sistema e é capaz de usá-lo com competência; o analfabeto pouco letrado que se vê limitado em ambos os quesitos; o analfabeto letrado que, embora incapaz de ler e escrever, tem razoável compreensão da língua escrita; e o alfabetizado pouco letrado, condição típica do sujeito que, mesmo conhecendo o código da escrita, mostra-se inábil no manejo de suas práticas.

Um ponto a ser evidenciado referente ao letramento é o emprego do termo “iletrado” e os vários tipos e níveis de letramento. Soares (2019, p. 32) utiliza o termo “iletrado”, mas não fornece um conceito mais claro quando delimita que iletrado é quem “não tem conhecimentos literários”. Colello e Leite (2010, p. 76) referem-se somente ao termo “baixo letramento”, contudo, também não deixam claro sua avaliação a respeito do nível de letramento, porém, deixam a entender que o mesmo em sua percepção varia de baixo, médio ou alto.

A respeito do termo “iletrado”, Tfouni (2002, p. 23) destaca que o mesmo “não pode ser usado como antítese de ‘letrado’, assim, não existe pessoas com letramento ‘grau zero’”. Logo, o que existe são “graus de letramento” que equivalem de baixo a alto grau. Contudo, uma pessoa nunca vai ter “grau zero” de letramento, pois sempre terá algum nível de conhecimento a respeito de algum gênero que permeia na sociedade. Ao contrário do letramento, a alfabetização tem como

antônimo de alfabetizado o analfabeto, ou seja, alguém que não tem conhecimento nenhum sobre a leitura e a escrita.

Soares (2019, p. 90) destaca que a definição dos termos alfabetizado, analfabeto, letrado e iletrado varia de sociedade para sociedade, pois são questões que vão depender do tempo, do contexto, das condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Na concepção de Tfouni (2002, p. 23), “o termo letramento não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme”. Seus estudos também têm demonstrado que necessariamente o sujeito não precisa ser alfabetizado para ter um raciocínio lógico acerca dos acontecimentos sociais, para esses aspectos o sujeito precisa, sim, ser letrado. Por esse ângulo, Colello e Leite (2010) também destacam que:

O conceito de letramento abarca em si uma conotação plural [...]. Toda essa conquista é sempre relativa porque depende do contexto sociocultural de cada indivíduo e da sua possibilidade de manejar a língua para diferentes fins e com diferentes instrumentos (Colello; Leite, 2010, p. 105).

Assim como a definição de letramento destacada acima, Soares (2019, p. 58) assinala que os níveis de letramento também vão depender das condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Desta feita, não basta apenas cobrar o uso da leitura e escrita nas práticas sociais, “é preciso que haja, pois, condições para o letramento”. Nas palavras de Soares (2019, p. 58), essas condições aparecem de duas maneiras bem simplificadas, cuja primeira “é que haja escolarização real e efetiva da população” e uma segunda condição “é que haja disponibilidade de material de leitura”.

De fato, são duas condições precípuas para desenvolver um alto grau de letramento. No entanto, as condições necessárias não se esgotam apenas na escolarização e na disponibilidade de materiais, pois sabemos que nesse processo estão envolvidas questões subjetivas e que na maioria das vezes são inerentes às condições dos sujeitos.

Tomamos o exemplo de um aluno que vive à margem da pobreza, que tem dificuldades de aprendizagem, que não consegue assimilar os conteúdos, que não acompanha o ritmo dos demais colega da turma, e, ainda, não tem nenhum incentivo e ajuda dos pais e até mesmo dos professores, assim, esse aluno se sente excluído e incapaz. Qual a probabilidade de permanência desse aluno na

escola? Provavelmente é quase zero, mas é claro que com grau zero de letramento não vai ficar, dependendo das demais condições possíveis e de sua própria autonomia para buscar o conhecimento, mesmo que de mundo, seu grau de letramento pode ser de baixo, médio ou alto. Reforçando, isso vai depender também das condições subjetivas e inerentes do sujeito.

Para os defensores do letramento, a prática do alfabetizar letrando torna-se indispensável no processo de alfabetização, pois apenas a alfabetização em si, ou seja, o ato de ensinar a ler e escrever não será suficiente para a formação do educando. É preciso que, além de aprender a ler e escrever, os alunos possam de fato aprender e compreender o lido e o escrito e apropriar-se desse conhecimento para utilizá-lo nas práticas sociais. Contudo, Santos e Albuquerque (2007, p. 96) assinalam que existem “alguns equívocos na compreensão do que vem a ser alfabetizar letrando”.

Dentre muitos equívocos existentes mencionados pelos autores, destacam-se a insignificativa introdução dos diferentes gêneros textuais em sala de aula, pois somente a introdução esvaziada dos diferentes gêneros não será suficiente, afinal, os textos por si só não garantirão a compreensão acerca do seu significado e de seu funcionamento e nem assegurarão a formação de sujeitos e leitores autônomos e proficientes. Outro equívoco é a forma como esses textos são utilizados, pois acabam tornando-se recursos para mera transcrição e para o ensino das palavras e sua decomposição.

O processo de alfabetizar letrando abarca um significado muito mais amplo, pois alfabetizar letrando é oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (Santos; Albuquerque, 2007).

Ao longo desta seção, busquei construir uma base teórica consistente que me permitisse compreender as múltiplas dimensões do processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aprofundar-me nas contribuições de autoras como Ferreiro, Soares e Mortatti foi essencial para perceber que alfabetizar não é apenas ensinar a codificar letras, mas inserir o sujeito em práticas reais de linguagem. Para mim, é urgente romper com visões reducionistas que tratam esses processos como etapas lineares e

descontextualizadas.

Compreendo a alfabetização como um fenômeno cultural, social e político, que demanda práticas pedagógicas significativas e inclusivas. A articulação entre alfabetização e letramento precisa ser pensada como condição para a formação de sujeitos críticos. Por isso, defendo um ensino que valorize a escuta da criança, respeite seus ritmos e promova a construção do sentido da escrita em sua totalidade. A teoria, neste trabalho, é alicerce para analisar criticamente as práticas docentes e pensar caminhos possíveis para transformá-las.

3 CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesta seção, busca-se oferecer uma compreensão mais profunda sobre os processos de alfabetização e letramento, destacando suas origens, evoluções e inter-relações. O objetivo é fundamentar a discussão sobre as semelhanças e diferenças entre esses dois conceitos.

Ao refletir sobre a história e as transformações desses processos, pretende-se esclarecer os desafios e as oportunidades para a prática pedagógica atual, contribuindo para a formação de professores e a melhoria das políticas educacionais.

Na primeira subseção, “Relação entre alfabetização e letramento”, serão discutidos os marcos históricos do processo de alfabetização no Brasil, destacando as mudanças significativas que ocorreram ao longo do tempo. A análise buscará entender como a alfabetização se desenvolveu em resposta às necessidades sociais e educacionais, estabelecendo as bases para a compreensão das práticas atuais.

Durante a segunda subseção, “Percepções sobre alfabetização e letramento no contexto social”, a discussão nos apresenta o quanto se faz necessário que a escola adote práticas pedagógicas levando em consideração a interação entre os alunos e seu contexto social, reconhecendo a avaliação de seus conhecimentos anteriores e promovendo a construção de novos conhecimentos a partir de leitura e escrita. Essa abordagem não apenas promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas permite que eles realizem sua cidadania mais crítica e participem, transformando sua realidade social através da educação.

3.1 Relação entre alfabetização e letramento

O letramento é uma prática que ocorre quando uma pessoa consegue entender a palavra escrita, quando consegue compreender a essência do que está lendo ou escrevendo e quando consegue fazer uso dessa linguagem, pondo-as em prática na sua vida social diária (Soares, 2014).

O paradigma de alfabetização baseado na codificação, decodificação, repetição e memorização, mesmo depois de muitos estudos e pesquisas, é uma

prática que perdura ainda no século XXI. Logo, pode-se perceber que a educação sempre veio passando por constantes embates e estudos na busca de melhoras no processo de ensino e aprendizagem. E para isso, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Constituição Federal (1988) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) foram criados para que a educação fosse regularizada, direcionada sob orientações para melhor se desenvolver. No entanto, é bem claro que ainda falta muito para que se alcance as metas e os objetivos propostos por eles, pois a educação ainda passa por grande descaso, principalmente quando se refere ao desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento.

Alfabetização e letramento são práticas sociais historicamente construídas, e, na sociedade atual, a escola assume uma responsabilidade importante referente ao ensino da leitura e escrita, onde a formação de leitores e escritores vai depender não exclusivamente, mas principalmente das práticas escolares. Contudo, as várias reformas feitas na educação brasileira ainda não garantiram um ensino eficaz, que potencialize a formação plena dos discentes. As mudanças são percebíveis, mas não suficientes (Soares, 2021).

De fato, mas não generalizando, em algumas escolas as novas concepções de alfabetização, as novas tendências pedagógicas não surtiram o efeito esperado, pois apesar das mudanças, as práticas consideradas tradicionais ainda se fazem presentes nas salas contemporâneas. Por um lado, temos que reconhecer que as práticas tradicionais, de certa forma, contribuem em alguns aspectos na formação do educando. Por outro lado, temos que ter consciência que as exigências sociais estão se alargando cada vez mais e que não basta apenas dominar o código da escrita alfabética, é preciso saber utilizá-lo nas práticas sociais.

Se essas novas perspectivas educacionais são modismo ou não, se surtem efeitos esperados ou não, devemos também reconhecer que o surgimento do letramento trouxe contribuições importantes para repensar o processo de alfabetização e repensar o sujeito que se pretende formar. Assim, despertou novos olhares a respeito do ensino da leitura e escrita, os quais serão destacados a seguir.

Com o passar dos anos, a habilidade de ler e escrever ganhou destaque e relevância à medida que as interações sociais e as atividades profissionais passaram a depender cada vez mais da linguagem escrita. Isso evidenciou a inadequação de limitar-se apenas à alfabetização – nos moldes tradicionais – tanto

para crianças quanto para adultos (Soares, 2021).

A perspectiva sobre alfabetização e letramento difere entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa distinção se deve ao fato de que, nesses contextos, as preocupações associadas ao letramento são mais evidentes. Assim, os termos letramento e alfabetização apresentam significados distintos: alfabetizar refere-se ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto letramento abrange o aprimoramento da linguagem e a compreensão da sua função social, incluindo aspectos da oralidade (Soares, 2021).

Freire (1989) afirma que a "leitura do mundo" precede a "leitura da palavra". O que isso significa? Mesmo antes de adquirir habilidades para decifrar palavras em livros, o indivíduo já deve ser capaz de interpretar os signos presentes na vida cotidiana. Portanto, ler o mundo se traduz na habilidade de compreender objetos, situações etc.

Segundo Freire (1989), existe uma concepção crítica não apenas relacionada à alfabetização no sentido estrito, mas também à educação como um todo. Para uma compreensão mais aprofundada desse tema, torna-se necessário realizar investigações detalhadas sobre métodos eficazes na prática da alfabetização.

A alfabetização pode ser vista como um processo voltado para aprender a ler e escrever. Contudo, se analisarmos apenas essa abordagem simplista tradicional sobre alfabetização, corremos o risco de negligenciar princípios fundamentais da educação relacionados ao aprendizado significativo e ao letramento efetivo – uma práxis necessária que promova o avanço no conhecimento por meio do uso adequado da linguagem escrita e falada (Soares, 2021).

A leitura configura-se como um processo representacional, isto é, ao lermos estamos interpretando letras que simbolizam sons. Esses sons combinados formam palavras que representam objetos ou situações no mundo real. Portanto, apesar da impressão inicial de acessarmos diretamente a realidade ao lermos, somos na verdade confrontados com uma representação arbitrária desse evento no mundo exterior (Soares, 2018).

As competências ligadas à linguagem verbal englobam fala, leitura e escrita. Dentre essas habilidades, destacamos a leitura como sendo particularmente

complexa. Isso se dá porque envolve múltiplos fatores orgânicos, socioculturais, afetivos, pedagógicos e linguísticos, desenrolando-se conforme diferentes interações. Muitas vezes, esses fatores passam despercebidos ou não são devidamente considerados por aqueles envolvidos no ensino-aprendizagem voltado à compreensão textual. Contudo, ter consciência desses elementos constitui-se ferramenta essencial para orientar o trabalho pedagógico do professor.

A prática da leitura configura-se como um exercício de questionamento, reflexão crítica, compreensão e interpretação de símbolos e sinais, sendo uma interação do leitor com o texto. Nesse sentido, Martins (2005) define a leitura como um processo que envolve a compreensão das formas e dos símbolos por meio da linguagem.

A aptidão para ler é desenvolvida através da formação de hábitos. Um leitor competente realiza a reconstrução de um texto com base em partes do material, realizando uma análise à luz da síntese. Para se tornar um bom leitor, é imprescindível que esse indivíduo não seja apenas um mero decodificador, mas sim um leitor crítico capaz de interpretar as palavras e formular sua própria opinião. Koch (2000) corrobora essa ideia ao afirmar:

O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Uma leitura implica, portanto, na construção de um sentido único e não do sentido absoluto; assim sendo [...] todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente (Koch, 2000, p. 25).

O letramento desempenha um papel indispensável no processo de alfabetização. Enquanto as crianças aprimoram suas habilidades de leitura, também desenvolvem a compreensão do texto lido e enfrentam desafios relacionados à escrita. O letramento refere-se à aplicação dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Como menciona Soares (2019), aprender uma técnica sem saber utilizá-la é ineficaz. Diante dessas considerações, é essencial manter o foco na especificidade da aquisição do sistema escrito (ensinar a técnica), sem desconsiderar as práticas sociais relacionadas à leitura e escrita.

Letrar transcende o ato de alfabetizar. Trata-se de ensinar a ler e escrever dentro de contextos onde essas habilidades possuam significado e integrem a vida do aluno. Conforme o dicionário Aurélio define, letrado é aquele “versado em letras,

erudito”, enquanto iletrado se refere “àquele que não tem conhecimentos literários”, ou, ainda, “analfabeto ou quase analfabeto” (Soares, 2019, p. 16).

Ler constitui um processo pelo qual se busca compreender a mensagem contida em um texto, isto é, decifrar o seu significado por meio da reflexão crítica. É evidente que a sociedade está em constante busca por informação e conhecimento, sendo fundamental ressaltar a leitura como um mecanismo de inclusão social. Para tal, é imprescindível reconhecer a relevância da leitura para manter-se atualizado (Soares, 2021).

A partir desse ponto, podemos discutir a relação entre o leitor e o texto. Para além do processamento cognitivo envolvido na leitura e dos saberes prévios necessários, o leitor deve estar engajado em sua prática; é essencial que ele adote uma postura crítica em relação ao material lido, o que lhe permitirá apreender o sentido da leitura.

No contexto contemporâneo, não basta apenas decifrar letras. Torna-se necessário ler e escrever com compreensão do contexto cultural. A leitura emerge como principal via para a aprendizagem, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Ao vincular diversas leituras de textos infantis e sobre o mundo ao entendimento do esquema corporal e espacial, a criança começa a associar sua identidade à necessidade de reconhecimento por meio da linguagem falada e escrita. Esse processo inicia na escola através de atividades lúdicas e educativas, promovendo a aceitação das semelhanças e diferenças entre os alunos, viabilizando tanto a inclusão das diferentes classes sociais quanto uma diversidade nas ideias e nas formas de comunicação (Brasil, 2017).

É quase impossível falar de escrita sem falar de leitura, pois esses dois aspectos estão entrelaçados, e, além disso, “ler e escrever são construções sociais, cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos” (Soares, 2020, p. 13). Ler e escrever na sociedade contemporânea são ações precípuas para a ampliação de conhecimentos, para o desenvolvimento de diversas competências, habilidades e capacidades. Contudo, na grande maioria das situações, a essência desses fatores é entendida de maneira equivocada.

A leitura pode ser entendida como um processo de representação; as letras que deciframos são símbolos que correspondem a sons. Esses sons, quando combinados, formam palavras que representam objetos ou situações existentes no

mundo. Dessa forma, embora possamos ter a impressão de que a leitura nos conecta diretamente com a realidade, na verdade estamos lidando com uma representação de eventos através de formas arbitrárias que não refletem fisicamente os próprios objetos (Ferreiro; Teberosky, 1999).

As competências relacionadas à linguagem verbal abrangem fala, leitura e escrita. Dentro dessas habilidades, a leitura se destaca por sua complexidade, pois envolve uma interação entre fatores orgânicos, socioculturais, afetivos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos. Tais fatores frequentemente não são plenamente reconhecidos ou considerados por aqueles envolvidos no ensino-aprendizagem da compreensão textual. Entretanto, ter consciência deles é fundamental e serve como um recurso valioso para o educador (Vygotsky, 2010).

O letramento desempenha um papel central no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que potencializa tanto a leitura quanto a compreensão do texto nas crianças e enfrenta dificuldades na escrita. Letramento refere-se à aplicação dessa tecnologia nas práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Soares (2020) argumenta que não adianta dominar uma técnica sem saber utilizá-la efetivamente. Portanto, é crucial manter o foco na especificidade da aquisição do sistema gráfico (ensinar a técnica), sem desconsiderar as práticas sociais associadas à leitura e escrita.

Letrar transcende o simples ato de alfabetizar; implica ensinar a ler e escrever dentro de contextos em que tais práticas possuem significado intrínseco na vida dos alunos. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele "versado em letras" ou "erudito", enquanto iletrado designa "aquele que carece de conhecimentos literários", incluindo analfabetos ou quase analfabetos (Soares, 2020, p. 16).

Ler representa um processo em que compreendemos o conteúdo escrito mediante reflexão crítica. Observa-se que a sociedade busca constantemente conhecimento. Nesse contexto, torna-se premente enfatizar a leitura como ferramenta para inclusão social. É vital reconhecer sua relevância para manter-se informado, bem como participar ativamente da sociedade enquanto construtores críticos das ideias alheias. Freire (1984, p. 22) afirma: "A partir daí podemos iniciar o posicionamento sobre a relação do leitor com o texto".

Além do processamento cognitivo envolvido na leitura e dos conhecimentos prévios necessários ao ato leitor, o comprometimento do leitor com sua atividade crítica é indispensável para alcançar plena compreensão do sentido lido. Dominar a linguagem escrita representa um avanço significativo no desenvolvimento humano. O domínio desse complexo sistema simbólico possibilita novos instrumentos mentais ao incrementar capacidades memoriais, além das relações interpessoais com conhecimento.

Assim sendo, o ensino da leitura emerge como uma das funções mais desafiadoras do docente, indo além da alfabetização. Consiste em decifrar códigos, concedendo significados aos textos. O papel docente contemporâneo reside precisamente na inserção total dos alunos nesse universo escrito, motivando-os ativamente nessa cultura leitores.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), existem diretrizes específicas voltadas à fase escolar inicial focada na alfabetização, sugerindo os primeiros dois anos do Ensino Fundamental como ideais para tal abordagem. Entretanto, vale destacar, ainda, que deve haver continuidade desse aprendizado durante todas as etapas educativas, inclusive antes do início formal desse processo. A BNCC recomenda incentivar práticas letradas desde a educação infantil, cabendo considerar amplamente a vida social dos discentes. Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva (Brasil, 2012).

Compreender diferenças essenciais entre esses conceitos permite aos educadores estimularem um desenvolvimento harmonioso nas crianças relativo a ambas as dimensões. Além disso, recomenda-se integração eficaz entre alfabetização e letramento enquanto ações complementares, ou seja, a formação ideal abrange apreensão significativa via escrita.

Durante a infância, a criança enfrenta um processo complexo para atingir a alfabetização plena. É fundamental que o educador tenha conhecimento das diversas etapas e níveis que permeiam essa aquisição do código linguístico, de modo que possa orientá-la adequadamente.

A alfabetização e o letramento são conceitos essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo em nossa sociedade. Assim, torna-se

imprescindível um estudo aprofundado sobre esses temas, com base em teóricos como Soares (2020), que destaca que o Brasil se conscientizou da relevância do letramento ao perceber que o problema do analfabetismo vai além da mera capacidade de ler e escrever. Envolve, também, o estímulo à utilização eficaz da escrita e da leitura por crianças e adultos em contextos sociais.

Considerando que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, requer-se uma dedicação especial por parte do professor, que deve observar de maneira individualizada o progresso de cada aluno. Dessa forma, é possível planejar atividades educativas adaptadas às particularidades de cada um. Os principais níveis de alfabetização incluem as fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

É necessário que o docente compreenda as características específicas de cada nível e esteja atento ao desenvolvimento apresentado por cada criança. Atualmente, no Brasil, muitas instituições ainda abordam a alfabetização tratando os alunos apenas como indivíduos carentes de conhecimentos prévios, ou seja, percebem-nas como sujeitos passivos, necessitando do saber transmitido pelo educador, que é visto como detentor do conhecimento e não como mediador desse processo. Essa perspectiva tem contribuído para os elevados índices de evasão escolar e repetência entre as crianças, uma vez que elas são submetidas a um processo de aquisição da linguagem escrita e oral desconectada dos saberes acumulados anteriormente e do domínio linguístico já existente (Brasil, 2017).

É amplamente reconhecido que, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, muitas crianças enfrentam conflitos ao se depararem com uma nova realidade linguística. Geralmente, essas crianças apresentam uma escrita fortemente influenciada pela oralidade, sendo que a transição da fala para a escrita nem sempre é compreendida pelo educador, que costuma fundamentar seu ensino em métodos preestabelecidos e na correção segundo critérios da norma padrão.

Ao ler para uma criança, transmite-se a mensagem de que se importa com ela; ao emprestar sua voz àquilo que alguém escreveu, demonstra-se apreço pelo conteúdo expresso por outrem ao ponto de compartilhar essa experiência com alguém. Assim cabe, porém, à escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler quanto para crianças já alfabetizadas (Soares, 2021, p. 205). A prática da contação de histórias

favorece ainda o desenvolvimento do senso empático nas crianças, ao incentivá-las a se colocarem na posição dos protagonistas das narrativas e refletirem sobre suas ações e reações diante das circunstâncias apresentadas.

3.2 Percepções sobre alfabetização e letramento no contexto da vida social

Quando se discute o letramento, é importante ressaltar sua ampla relevância no contexto educacional, evidenciando que os estudantes não apenas desenvolvem competências e habilidades para a leitura e escrita durante a alfabetização, mas também aprimoram seu nível de compreensão e interpretação de textos. Ademais, essa prática contribui para o exercício da cidadania de maneira crítica e participativa.

Ao abordar o conceito de letramento, é relevante mencionar que se trata de uma noção relativamente recente nas áreas educacional e das ciências linguísticas. Sua emergência pode ser entendida como uma resposta à necessidade de descrever comportamentos e práticas sociais relacionadas à linguagem que vão além do simples domínio do sistema alfabético e ortográfico, que tem sido tradicionalmente o foco do processo de alfabetização.

Com o passar dos anos, a habilidade de ler e escrever tornou-se mais visível e significativa à medida que a vida social e as atividades profissionais passaram a depender cada vez mais da linguagem escrita. Isso revelou a insuficiência da alfabetização tradicional para atender às demandas contemporâneas da sociedade.

A percepção sobre alfabetização e letramento varia entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos primeiros, as preocupações com o letramento são mais evidentes. A distinção entre os termos "letramento" e "alfabetização" é clara: enquanto a alfabetização refere-se ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o letramento abrange a compreensão da linguagem em suas dimensões sociais, incluindo tanto a oralidade quanto a escrita.

A aptidão para ler se desenvolve com base na formação de hábitos. Um leitor eficaz realiza a reconstrução do texto partindo de fragmentos do material, isto é, ele faz uma análise sintética do conteúdo apresentado. Para formar um bom leitor, é vital que ele não seja apenas um decodificador superficial das palavras; deve-se cultivar um leitor crítico capaz de interpretar as palavras e formular suas próprias

opiniões. Conforme salientado por Koch (2000, p. 30), "O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação". Dessa forma, todo texto apresenta apenas uma pequena superfície visível enquanto oculta uma vasta área subjacente.

Foucambert (1994) caracteriza a leitura como uma maneira pela qual o sujeito constrói uma ação crítica em relação ao mundo:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo; significa encontrar certas respostas na escrita; significa também ter acesso à essa escrita; além disso implica construir respostas que incorporam novas informações ao conhecimento prévio (Foucambert, 1994, p. 79).

Assim,

Ler configura um processo pelo qual compreendemos o que foi escrito, ou seja, apreendemos o significado do texto por meio da capacidade de reflexão crítica. Observa-se que a sociedade está em constante busca por informações e conhecimento; para que isso ocorra, torna-se imprescindível ressaltar a leitura como um instrumento de inclusão social. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a relevância da leitura na função de manter-se informado. Além disso, essa prática representa uma forma de participação ativa na sociedade e de construção de ideias. Essa perspectiva é corroborada por Freire (1984, p. 22) (Foucambert, 1994, p. 87).

De certa forma, é possível avançar na afirmação de que a leitura da palavra não apenas ocorre após a leitura do mundo, mas está também associada a uma maneira específica de 'escrevê-lo' ou 'reescrevê-lo', isto é, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente.

A partir desse ponto, podemos estabelecer um posicionamento a respeito da relação entre o leitor e o texto. Além do processamento cognitivo envolvido na leitura e dos conhecimentos prévios necessários, é imprescindível que o leitor se comprometa com sua leitura; ele deve adotar uma postura crítica em relação ao que lê, possibilitando a compreensão do sentido da leitura.

O aprendizado da linguagem escrita representa um avanço significativo no desenvolvimento do indivíduo. O domínio de um sistema complexo de signos fornece novos instrumentos para o pensamento, ampliando a capacidade de memória e registro de informações, além de promover maneiras diversas e mais abstratas pelas quais as pessoas se relacionam entre si e com o conhecimento.

A escrita é algo tão intrínseco à vida cotidiana que é difícil imaginar como alguém possa viver sem ler ou escrever. É interessante observar como uma criança

percebe essas atividades e como efetivamente funciona esse universo que nos parece tão familiar e acessível. Dessa forma, a aprendizagem da escrita deve ser entendida como um processo contínuo que se desenvolve em ritmos distintos para cada indivíduo. É natural, portanto, que em um contexto de alfabetização as crianças apresentem diferentes níveis de letramento. De acordo com Vygotski (1984, p. 110):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças se inicia muito antes da sua inserção escolar. Qualquer situação educativa vivenciada pela criança na escola possui sempre uma história prévia. Por exemplo, embora as crianças comecem a estudar aritmética formalmente na escola, elas já tiveram experiências anteriores com quantidades – lidaram com operações básicas como divisão, adição e subtração e compreenderam conceitos relacionados ao tamanho. Assim sendo, existe uma aritmética pré-escolar própria das crianças que somente psicólogos desatentos podem ignorar.

Considera-se a escrita um bem social fundamental em nosso cotidiano, tanto em contextos urbanos quanto rurais. A relevância dessa modalidade da língua é tamanha que sua prática e avaliação social são vistas como indicadores essenciais nas esferas educacional, desenvolvimental e institucional.

Desse modo, ler e escrever são atividades comunicativas, embora as condições interativas possam variar conforme o contexto. Apesar de serem apresentadas como dois blocos distintos, é crucial reconhecer que leitura e escrita constituem práticas complementares intimamente relacionadas entre si e que se influenciam reciprocamente no processo de letramento.

A alfabetização e o letramento devem ter sua presença na Educação Infantil. Conforme Soares (2019), os pequenos, mesmo antes do Ensino Fundamental, devem ter acesso tanto às atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, quanto às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o letramento.

Dessa forma, é fundamental compreender que alfabetização e letramento são processos que se complementam. Em primeiro plano, destaca-se a necessidade de reconhecer a alfabetização como um processo específico, voltado à aquisição e apropriação do sistema da escrita, tanto em sua dimensão alfabética quanto ortográfica. A partir desse entendimento, torna-se igualmente essencial que esse processo ocorra em um ambiente permeado pelo letramento, compreendido especialmente no início da aprendizagem da escrita, como a inserção da criança

em diversas situações de leitura e escrita. Essa vivência possibilita o desenvolvimento de competências para o uso da linguagem escrita em práticas sociais concretas, além da formação de atitudes positivas frente a essas experiências (Soares, 2021).

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro. Considerando essa perspectiva, não se pode falar em um único método para o ensino inicial da língua escrita, mas sim em diversos caminhos possíveis, já que cada aspecto do processo de aprendizagem exige estratégias pedagógicas específicas. Além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

O trabalho relacionado à leitura e à escrita tem como objetivo a formação de leitores e escritores competentes, uma vez que a capacidade de produzir textos se origina da prática da leitura. A leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, configuram-se como instrumentos para diversas finalidades, sendo sempre meios e nunca um fim em si mesmos, pois ler atende a um propósito que responde a uma necessidade pessoal, devendo ser incentivado e promovido pela instituição escolar.

A alfabetização e o letramento devem estar presentes na educação infantil, conforme argumenta Soares (2020). Mesmo antes do início do ensino fundamental, as crianças devem ter acesso tanto às atividades que introduzem ao sistema alfabético e suas convenções (referindo-se à alfabetização) quanto às práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (associadas ao letramento).

Assim, é possível afirmar que alfabetização e letramento são interdependentes. Primeiramente, destaca-se a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico. Em segundo lugar, é crucial que essa alfabetização ocorra em um contexto de letramento, entendido, nesse caso, como a participação em diversas atividades relacionadas à leitura e à escrita, promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar esses recursos nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, bem como cultivando

atitudes positivas em relação a tais práticas. Em terceiro lugar, deve-se considerar que tanto a alfabetização quanto o letramento apresentam dimensões distintas – cada uma dessas dimensões requer metodologias específicas.

Assim sendo, o aprendizado inicial da língua escrita demanda abordagens variadas: algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático, especialmente no âmbito da alfabetização em suas diferentes manifestações; outras manifestando-se por meio de ensino incidental, indireto ou subordinado às possibilidades e motivações das crianças. Por último, é imperativo reavaliar e reformular a formação dos professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental para capacitá-los a enfrentar o grave problema do fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Compreendo que alfabetização e letramento não podem ser vistos como processos isolados ou dicotômicos, mas como dimensões que se entrelaçam na formação integral do sujeito. A partir do estudo teórico desenvolvido, reafirmo minha convicção de que apenas o domínio técnico do sistema alfabético é insuficiente diante das complexas demandas sociais e culturais da atualidade. O letramento, ao dar sentido à leitura e à escrita em contextos reais, torna-se condição indispensável para o exercício pleno da cidadania. Assim, defendo que a prática pedagógica precisa romper com abordagens fragmentadas e ultrapassadas, abrindo-se ao diálogo com as vivências dos alunos e às práticas sociais da linguagem. É nesse caminho que se constrói uma alfabetização verdadeiramente significativa, crítica e emancipadora.

4 TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO

Através de pesquisas realizadas no ambiente virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde a plataforma oferece um valioso repertório de dissertações e teses no recorte temporal dos últimos quatro anos, garantiu-se que as pesquisas escolhidas e analisadas sejam estudos atualizados e relevantes para a construção da presente dissertação.

Segundo Soares (2020, p. 35), as práticas de alfabetização e letramento precisam estar interligadas, assegurando não apenas a decodificação do sistema escrito, mas também a compreensão e o uso social da leitura e da escrita em diversos contextos.

Foram examinados oito estudos, que incluem duas teses e seis dissertações.

Quadro 4 - Produções acadêmicas selecionadas sobre práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020-2024)

	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
1	Alfabetização e Letramento: Os Desafios Metodológicos nas Práticas Pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas da Cidade de Araputanga, Mato Grosso.	Silva, Celita Fernandes de Oliveira	2021	Universidade Católica de Brasília	Dissertação
2	A Prática Pedagógica dos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a ludicidade na Rede Municipal de Santo André	Silva, Roberta Jose da	2023	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Dissertação
3	Prática Pedagógica no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Pós-BNCC: Sentidos de Professoras do Município de Itapetinga	Santos, Flávia Viana.	2023	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
4	É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA	Xavier, Marcia Lima	2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
5	As práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão: Problematizações do contexto escolar	Nascimento, Francinilda de Sousa.	2022	Universidade Luterana do Brasil	Dissertação
6	As Práticas de Leitura no Processo Inicial de Alfabetização em uma Escola Pública	Soistak, Maria Marilize	2021	Universidade Tuiuti do Paraná,	Dissertação

	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
7	O Sistema de Escrita na Alfabetização Inicial: Saberes e Práticas Docentes	Lucca, Tatiana Andrade Fernandes De	2023	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	Tese
8	Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre o processo de construção da escrita	Pinho, Dina Maria Vieira	2020	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisa na base de dados da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Datas dos acessos: 21 out. 2024 e 21 e 22 fev. 2025.

Silva (2021) destaca que compreender o que é a alfabetização, como ela se processa e qual a melhor forma de alcançá-la é cada vez mais um grande desafio para educadores. Um dos desafios refere-se às mudanças que ocorrem, muito rapidamente, em nossa sociedade – cada vez mais tecnológica e com novas exigências em torno das capacidades linguísticas requeridas.

Para a fundamentação, usou a pesquisa bibliográfica, que instrumentaliza uma possibilidade de compreensão da profissão docente na contemporaneidade e as implicações pedagógicas escolares. Dado o exposto, para uma melhor compreensão do percurso metodológico traçado ao longo da investigação, destacamos que a abordagem de pesquisa adotada foi a metodologia da abordagem qualitativa com os procedimentos bibliográfico, documental e empírico. Tal escolha se deu, pois, como é sabido, o estudo qualitativo serve para obter dados descritivos que expressam os sentidos de acontecimentos. Ademais, corroborando com tal afirmação, Gil (2002) argumenta que a pesquisa dessa natureza se propõe a identificar pontos que determinam a ocorrência dos fenômenos estudados.

No tocante ao levantamento, a autora considera indispensável refletir sobre o processo de alfabetização e letramento que constitui uma etapa primordial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo caminhos para uma aprendizagem significativa (Silva, 2021).

Em sua dissertação, Silva (2023) afirma que a presença de práticas lúdicas nos processos de ensino e aprendizagem tem se apresentado como importante recurso para estimular o interesse e participação dos estudantes. Atividades lúdicas dão oportunidade para que as crianças se expressem e se desenvolvam integralmente, é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem,

podendo torná-la prazerosa e significativa. Seu referencial teórico dialoga com os estudos e pesquisas na área da ludicidade, da alfabetização, do letramento, dos multiletramentos e da formação docente.

A autora busca identificar e compreender as relações que o professor pode estabelecer entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Como ressalta Emília Ferreira (2017), o aprendizado da leitura e da escrita deve ser visto como um processo em que a criança é ativa, construindo seu conhecimento a partir de suas próprias hipóteses e interações com o mundo ao seu redor.

Santos (2023) busca em seu texto nos apresentar os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pós-mudanças curriculares advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, a autora elaborou seu referencial teórico-metodológico baseado na fenomenologia sociológica de Alfred Schütz (2012), com ênfase nas categorias temáticas: consciência e experiência.

Em seu levantamento bibliográfico, identificou diversos estudos dedicados a investigar os impactos da implantação da BNCC nas dinâmicas escolares, nas condições de trabalho dos docentes e na vida formativa dos discentes, focou em trabalhos produzidos recentemente, sendo, portanto, relevantes à sua pesquisa. A partir de suas reflexões sobre o processo de alfabetização, a autora aponta que as professoras atuantes no ciclo da alfabetização reconhecem a importância do currículo em suas práticas educativas. No entanto, com a implementação da BNCC, observa-se que esse currículo passou a limitar a autonomia das docentes na condução de suas práticas pedagógicas.

Conforme Xavier (2021), suas experiências como professora alfabetizadora cooperam para o entendimento de que a continuidade da professora durante os três anos de alfabetização colabora para que a criança estabeleça uma relação de confiança com a professora e, por outro lado, ajuda a professora a entender melhor quais as dificuldades de aprendizagem da criança. Segundo a autora, essa continuidade dá a essa relação uma naturalidade a ponto de a professora ensinar sem querer ensinar e a criança aprender sem querer aprender com frequência, sendo que o mais importante é a permanência do processo de ensino-aprendizado “[...] e isso, por sua vez, depende, em boa medida, do estilo de relação que

estabelecemos com os alunos” (Morales, 2003, p. 15-16).

Os procedimentos metodológicos empregados na produção de dados foram: uma revisão integrativa, com observação participante e depois análise documental. Os dados para análise foram produzidos através das entrevistas e diário de campo. Segundo Xavier (2021), o estudo revelou que a professora alfabetizadora procura mobilizar a faceta linguística da alfabetização, articulada com as facetas interativa e sociocultural, mas ainda não concebeu o sentido real da palavra letramento em sua prática, isso não tira dela o título de professora alfabetizadora bem-sucedida, pois através dos diferentes métodos que adota, mobiliza a afetividade no intuito de alfabetizar e letrar.

O texto de Nascimento (2022) busca conhecer como as professoras alfabetizadoras narram as suas práticas pedagógicas sobre a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização, a partir da implementação da BNCC, constituindo de certo modo representações docentes sobre os processos de leitura e escrita. Na visão da autora, as narrativas das alfabetizadoras e os documentos pedagógicos analisados evidenciam práticas de letramento na perspectiva de um letramento didatizado, não organizado em sequências didáticas ou projetos, parecendo ser atividades esporádicas e pouco encadeadas a um contexto mais amplo.

Nascimento (2022) salienta que os resultados evidenciaram que, na passagem para o contexto da prática, os textos e as ações da política são recontextualizados, sendo a narrativa das professoras alfabetizadoras um enredo em forma de mosaico, em que as professoras vão de algum modo sendo subjetivadas e subjetivando suas práticas alfabetizadoras. A metodologia aplicada a esse trabalho foi a análise documental e a entrevista semiestruturada ou entrevista narrativa, direcionada ao contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial, às classes de alfabetização, sendo seu principal documento de análise a BNCC.

Na dissertação de Soistak (2021), observamos que é realizada uma análise dos desafios enfrentados pelos professores quando desenvolvem práticas de leitura, o modo como os educadores refletem sobre os desafios, obtendo dados sobre os seus modos de pensamento, sobre como compreendem a Educação, a formação, o contexto da prática pedagógica, quais materiais são necessários e quais são as condições de trabalho para uma aprendizagem seja bem-sucedida e,

principalmente, para conhecer quais são os desafios enfrentados por eles em suas práticas pedagógicas direcionadas à leitura.

Soistak (2021) revela que os resultados da investigação demonstram que os desafios enfrentados pelas professoras que participaram da pesquisa incluem, por exemplo, a organização dos horários em blocos e que as professoras se sentem engessadas e pressionadas a cumprir o horário independentemente se terminaram ou não as atividades que envolvem a leitura. Um outro desafio refere-se à falta de apoio dos pais ou responsáveis, ou seja, que não participam de momentos de leitura em casa. São aqueles pais que não vão a reuniões, que não se preocupam dos filhos faltarem muito na escola, não dão limites, não compram material didático (livros de história e jogos pedagógicos), maltratam os filhos, tratam os professores com desrespeito, falam palavrões, entre outras situações.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida a partir de revisão de literatura referente ao tema e da análise de documentos e legislação referentes à alfabetização no âmbito nacional e municipal. Soistak (2021) aponta que as professoras se preocupam com os alunos que apresentam dificuldade durante o processo de aprendizagem da leitura, com um olhar mais específico, e buscam estratégias para trabalhar de maneira individualizada e com materiais manipuláveis. Demonstram, ainda, preocupação com os demais estudantes em sala, já que durante a aula precisam dedicar atenção especial aos educandos que têm dificuldade.

Na tese de Lucca (2023), as práticas docentes em alfabetização revelaram ser constituídas de diferentes naturezas. Embora haja o destaque para os processos de formação inicial e continuada na constituição do alfabetizador, a vivência desse processo demonstrou, de acordo com os dados, a valorização dos saberes da prática sobre os aspectos teóricos, especialmente no âmbito da alfabetização, quando nesses processos formativos são compartilhadas as formas de fazer, ou seja, atividades e formas de condução de propostas por parte dos formadores.

No referido trabalho, algo que chamou muito a atenção foram as abordagens a respeito das práticas sistemáticas de escrita intitulada pela autora de “o lugar das folhas estruturadas”, onde é questionado seu real sentido ao se tratar de efetividade no processo de desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais. Segundo

Lucca (2023), os resultados da pesquisa indicam a associação das práticas às concepções de alfabetização e aprendizagem dos professores, bem como assinalam as inadequações pedagógicas e a ausência do estabelecimento da progressão dos conteúdos.

Nesse sentido, Pinho (2020) apresenta o intuito de investigar quais possíveis fatores podem intervir negativamente no processo de alfabetização de crianças sem impeditivo de ordem física ou intelectual. Ainda que não se pretenda oferecer uma solução definitiva para uma problemática tão complexa, busca-se aqui colaborar para sua compreensão e, a partir desse entendimento, indicar caminhos possíveis para seu enfrentamento. A autora afirma que a alfabetização é um processo complexo, pois demanda a mobilização de muitos fatores, necessita de uma postura intelectual própria, assim como de comportamentos físicos e motores particulares.

Ao concluir sua tese, Pinho (2020) deixa claro seu pensamento sobre alfabetização:

As escritas não revelam somente o que se sabe ou não se sabe sobre o sistema alfabético e seus princípios. Por trás das produções textuais há, além de um sujeito semiótico, um sujeito que tem desejos e aposta que é através da escola que ele pode se realizar (Pinho, 2020, p. 177).

Assim, os autores concluem que a educação, bem como o processo de alfabetização é um direito fundamental a todos. Isto posto, cabe ao Estado proporcionar meios para que todos tenham acesso e condições. Para isso, é necessário que, de forma coletiva, se assegurem tais direitos, compreendendo a alfabetização não apenas como um processo de codificação e decodificação de símbolos, mas como uma prática inserida em contextos socioculturais, na qual o conhecimento adquirido permita ao sujeito atuar de maneira consciente e efetiva no exercício de sua cidadania.

Embora as publicações abordem o processo de alfabetização apresentado na BNCC, é possível constatar que ainda se fazem necessárias mais pesquisas que discutam e debatam a implementação da BNCC no que diz respeito à alfabetização, visto se tratar de uma normatização muito significativa para a educação brasileira. Dessa forma, não desconsiderando a relevância dos estudos apresentados para o mapeamento da então pesquisa, não se constatou nenhuma pesquisa que abordasse a consolidação da alfabetização trazida na BNCC como

objeto principal do seu trabalho. De posse desses dados, entendemos que analisar a BNCC a partir de elementos que justifiquem a antecipação da consolidação do processo de alfabetização se configura como mais um ponto positivo da presente dissertação, demonstrando a relevância do estudo.

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de compreender como as práticas de alfabetização impactam na aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC traz diretrizes específicas para a fase escolar de alfabetização, indicando que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são ideais para atividades de ensino que focam nisso. Recomenda-se estimular as práticas de letramento desde a Educação Infantil, além de considerar a vida social mais ampla dos alunos.

Compreender as diferenças significativas entre esses dois conceitos permite que os educadores estimulem o desenvolvimento das crianças em ambos os aspectos do processo de aprendizagem. Portanto, embora sejam ações distintas, sugere-se que alfabetização e letramento ocorram em paralelo, entendendo os conceitos como complementares. Em outras palavras, a formação ideal considera a alfabetização por meio da escrita.

Os dados foram analisados e pautados através de estudos de teorias que tratam sobre práticas pedagógicas, alfabetização e letramento. E foram interpretados por meio da análise de conteúdo, a qual é um conjunto de técnicas que visa obter “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 48). A abordagem qualitativa de pesquisa busca compreender a realidade a partir da descrição de significados, de opiniões. A análise do discurso tem como foco a opinião de Magda Soares (2019, 2020), Colello (2010) e Marcuschi (2007).

Alfabetização e letramento são temas imprescindíveis para o desenvolvimento pleno do indivíduo na nossa sociedade. Assim, compreende-se a importância de estudá-los profundamente, através de teóricos como Soares (2019), a qual afirma que o Brasil despertou para o fenômeno do letramento no momento em que percebeu que o problema do analfabetismo não é apenas ler e escrever, mas proporcionar às crianças e adultos que façam bom uso da escrita, bem como

da leitura, envolvendo-se em práticas sociais.

4.1 Abordagens centrais no levantamento bibliográfico

Conforme discutido ao longo deste estudo, o processo de alfabetização se revela como uma atividade intrincada, que demanda não apenas o domínio das letras, sons e regras linguísticas, mas também a aprendizagem sobre a aplicação desse saber no contexto da inserção e interação social (Soares, 2014). Assim sendo, regular a interação do indivíduo com o ambiente em que reside torna-se fundamental para o crescimento e a expansão de seu conhecimento, evidenciando que a convivência no espaço escolar é extremamente significativa para o processo de aprendizagem, especialmente durante a fase de alfabetização infantil.

A leitura e a escrita se mostram indispensáveis para o progresso dos alunos. Portanto, é crucial realizar uma análise minuciosa das relações estabelecidas entre os interlocutores e os textos. Nota-se que a aquisição da leitura tem sido com frequência abordada de maneira limitada, concentrando-se exclusivamente na codificação textual.

É notório que antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, as crianças já demonstram facilidade no uso da língua. O processo relacionado à aquisição da linguagem não apresenta grande preocupação entre os estudiosos neste campo. O foco dos linguistas reside na aquisição da linguagem escrita e na leitura, além dos mecanismos envolvidos na construção do significado.

No tocante aos níveis de consciência fonológica, Soares (2019) trata da sensibilidade às rimas e aliterações e menciona pesquisas que revelam que crianças ainda não escolarizadas conseguem identificar semelhanças sonoras entre palavras. Entretanto, elas encontram dificuldades em atentar-se para a sequência sonora dessas palavras. Um fator que pode explicar essa atenção direcionada às rimas e aliterações é o ambiente cultural ao qual essas crianças estão expostas (familiar e escolar), onde têm contato frequente com canções diversas, poemas, jogos verbais e outros gêneros textuais que exploram essas dimensões sonoras.

Ademais, a autora argumenta que embora as crianças consigam identificar rimas e aliterações, isso não implica necessariamente que saibam determinar qual segmento do som corresponde à rima ou à aliteração, isto é, isso não significa que

elas sejam capazes de analisar e segmentar as palavras em unidades menores. Os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) revelaram como a concepção de palavra nas crianças antes da alfabetização difere daquela atribuída por indivíduos já alfabetizados; por exemplo, elas possuem compreensões sobre o uso de espaços em branco ao criar frases cujas ideias nem sempre se alinham com os padrões convencionais de separação.

Nesse sentido, Soares (2019) elucida como é proveitoso analisar as palavras não só na esfera oral, mas também na escrita, reconhecendo que uma sequência sonora específica corresponde à mesma sequência de letras – um dos princípios fundamentais do sistema alfabético. Portanto, observar rimas e aliterações pode ser benéfico para o processo de alfabetização, já que “[...] leva a criança a dirigir sua atenção para cadeia sonora das palavras, desassociando-a de seu significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal” (Soares, 2019, p. 184).

Através da leitura e da escrita, a criança tem a oportunidade de avaliar seu desempenho e compreender seu processo de aprendizagem e formação. Ao adquirir consciência desse processo, desenvolve-se em aspectos intelectuais, sociais e afetivos.

Progredindo na hierarquia, a consciência silábica representa o próximo nível de atenção do aprendiz. Essa competência é de grande relevância para o indivíduo no contexto da compreensão do sistema alfabético de escrita, uma vez que, conforme evidencia Soares (2019), ela possibilita a segmentação das palavras em sílabas, guiando a criança para o que se denomina fonetização da escrita. Assim sendo, é nesse estágio que o sujeito realiza uma análise dos sons da palavra e reconhece que a escrita representa os sons correspondentes, iniciando sua escrita silábica ao utilizar letras para representar os segmentos identificados na palavra, ou seja, empregando uma letra para cada som percebido.

Nesse sentido, Morais (2019) complementa ao destacar que a edificação da hipótese silábica em relação à escrita, conforme delineada por Ferreiro e Teberosky (1999), envolve a habilidade de analisar a extensão das palavras orais e compará-las. Esclarece ainda que suas pesquisas sobre consciência fonológica indicariam que “[...] não haveria ‘fonetização da escrita’ com o surgimento de uma hipótese silábica estrita sem que o aprendiz tivesse desenvolvido sua capacidade de analisar as partes orais das palavras” (Morais, 2019, p. 87), reafirmando, dessa forma, a

ligação entre a compreensão do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Soares (2019) argumenta que as consciências rítmica e aliterativa, assim como a silábica, são fundamentais para entender o funcionamento do sistema escrito, porque requerem reflexão sobre a sequência sonora das palavras, desviando o foco do significado. No entanto, enfatiza que essas habilidades não são suficientes para adquirir plenamente o sistema alfabético de escrita, pois esse último demanda a compreensão de que as letras notam as unidades menores conhecidas como fonemas. Portanto, é imperativo que a criança também alcance um desenvolvimento da consciência fonêmica.

A consciência fonêmica tem sido alvo de inúmeras investigações (Vernon; Ferreiro, 2013; Morais, 2019; Aragão; Morais, 2020). Segundo Aragão e Morais (2020), alinhando-se com outros autores, tais como Soares (2019), essa consciência está atrelada à apropriação do sistema alfabético e também às práticas pedagógicas oferecidas nas instituições escolares. Isso se justifica pelo fato de os fonemas constituírem unidades linguísticas cuja percepção apresenta certa dificuldade: “[...] na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas mas não explicitamente reconhecidas” (Soares, 2019, p. 199).

Soares (2019) aborda a importância da consciência fonêmica na aprendizagem do sistema alfabético enfatizando sua interação recíproca com a escrita. A autora sustenta que existe uma interdependência mútua entre essas duas esferas, sendo os fonemas representações abstratas na língua e concretizando-se por meio das letras rumo ao aprendiz. Ela argumenta, ainda, que o domínio das letras fomenta uma sensibilidade maior aos aspectos fonêmicos dos sons representados pelas letras.

Neste contexto específico, torna-se evidente a relevância do aprendizado das letras juntamente com seus valores sonoros na aquisição do sistema alfabético: “[...] conhecer nomes das letras onde estão presentes os fonemas pode auxiliar na fase inicial do aprendizado em identificar relações letra-fonema, além de promover conscientização grafofonêmica” (Soares, 2019, p. 218). A autora ressalta também que designar esse fenômeno como consciência grafofonêmica é mais apropriado em comparação ao termo consciência fonêmica, já que expressa mais efetivamente o ato associado à correlação entre letras grafadas e sons emitidos na fala.

Adicionalmente, Soares (2019) discute como a prática da escrita influencia este processo relacionado à consciência fonêmica, visto que tanto leitura quanto escritura demandam diferentes formas dessa percepção grafofônica: ler exige decifrar informações ali contidas, frequentemente resultando numa abordagem silábica desconectada de significados nas fases iniciais da alfabetização. Aprender durante essa fase inicial de aprendizado pode ser mais acessível em virtude de exigências cognitivas apresentadas pela leitura nesse mesmo período formativo. Assim sendo,

[...] a consciência grafofonêmica, e por conseguinte, a compreensão do princípio alfabético, se cristalizam por meio do processo formal de alfabetização. Conforme abordado em seções anteriores, é a escrita que, nos primórdios desse processo, aparenta colaborar predominantemente para esse desenvolvimento, o que resultou no reconhecimento da escrita inventada como uma “porta de entrada” para a escrita alfabética (Soares, 2019, p. 231).

A escrita inventada, também conhecida como escrita espontânea, ganhou destaque a partir das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191), que analisando as produções escritas originais de crianças, propuseram a seguinte indagação: “[...] a partir de que momento [a escrita] deixa de ser um traçado para se transformar em um objeto substituto, uma representação simbólica?”. Desde então, nas práticas de alfabetização, muitas vezes são solicitadas às crianças a elaboração de escritas espontâneas (ou seja, sem intervenção ou modelo), que posteriormente são classificadas conforme os níveis sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1999). Contudo, Soares (2019) esclarece que essa abordagem em relação à escrita inventada transcende a mera categorização dos alunos nos níveis psicogenéticos.

Conforme mencionado anteriormente, duas abordagens teóricas têm guiado as investigações sobre a apropriação do sistema alfabético de escrita: a psicogenética e a fonológica. Soares (2019) destaca que essas duas perspectivas são interdependentes, pois exploram dois fenômenos que ocorrem simultaneamente durante o processo de alfabetização: as hipóteses elaboradas pela criança na construção do conceito de escrita (analisadas pelas pesquisas psicogenéticas), assim como a percepção dos sons da fala e sua correlação com os grafemas (assunto sob análise nas pesquisas fonológicas). É nesse contexto que as escritas inventadas pelas crianças se tornam significativas, pois evidenciam

como esses dois processos se manifestam durante o processo de alfabetização. Logo,

A escrita inventada é um comportamento observado nas crianças, que evidencia de forma clara essa reciprocidade: ela demonstra os diferentes níveis de compreensão da escrita em que as crianças se encontram. Esses níveis progredem em consonância com a habilidade de segmentação da palavra falada em unidades cada vez menores, ou seja, à medida que a consciência fonológica (tanto silábica quanto grafonêmica) se desenvolve; a segmentação da palavra oral se manifesta através de grafemas e, portanto, depende do conhecimento das letras e de seu valor sonoro (Soares, 2019, p. 237).

A autora observa que essas escritas devem ser consideradas meramente como um meio de avaliação, e não como uma oportunidade de intervenção na produção do aluno com o intuito de promover seu progresso na compreensão da escrita alfabética. Nesse sentido, ressalta-se a relação intrínseca entre a consciência fonológica e o entendimento do sistema de escrita alfabético, em particular a consciência fonêmica, que possibilita a percepção das conexões entre fonemas e grafemas, associada ao conhecimento das letras e seus respectivos valores sonoros. Portanto, é possível concluir que o entendimento dos fonemas desempenha um papel fundamental na aprendizagem da escrita, podendo se tornar central nas práticas de alfabetização. Contudo, pesquisas acerca do tema têm demonstrado que o foco no ensino do fonema não é o fator determinante para a compreensão da escrita alfabética.

Aragão e Morais (2020) conduziram uma investigação cujo objetivo foi analisar as inter-relações entre as habilidades de consciência fonêmica e o desempenho em leitura apresentado por crianças do primeiro ano alfabetizadas pelo método fônico. O estudo contou com 20 crianças já inseridas na hipótese alfabética de escrita. Foram realizadas nove tarefas envolvendo consciência fonêmica e três tarefas relacionadas à leitura (palavra, frase e texto). Entre as tarefas de consciência fonêmica, estavam: identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, contagem de fonemas em palavras e produção de palavras a partir da audição dos fonemas iniciais.

Os achados apontaram que, apesar de terem sido alfabetizadas por meio de atividades centradas na análise fonêmica, refletir sobre os fonemas revelou-se uma atividade difícil para os participantes. As tarefas mais simples foram: identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, contagem dos fonemas nas palavras e

identificação das palavras com o mesmo fonema final; todas apresentaram mais de 70% de acertos. No entanto, atividades como produzir palavras com o mesmo fonema inicial, subtrair fonemas em palavras reais e segmentar palavras em suas unidades sonoras mostraram-se desafiadoras para os sujeitos avaliados, apresentando menos de 50% de acertos.

Relativamente à última tarefa mencionada – segmentação em fonemas –, os autores destacam que as crianças compreendiam o comando solicitado, mas enfrentavam dificuldades em realizar a atividade proposta. Ademais, observou-se que frequentemente as crianças refletiam sobre letras ao invés dos próprios fonemas. Quanto à leitura, conclui-se que pensar sobre os fonemas apresenta uma relação limitada com essa prática.

Os autores indicam que a pronúncia dos fonemas não apresentou característica espontânea nos participantes. Dessa forma, observam que tal tarefa não parece ser um pré-requisito importante para atingirem a hipótese alfabética da escrita. Assim sendo, notam que “[...] a compreensão do princípio alfabético não seria garantida pelo exclusivo desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, nem mesmo no nível fonêmico” (Aragão; Moraes, 2020, p. 30). Em consonância com isso, ratificam a afirmação dada por Moraes (2019), segundo a qual a consciência fonológica não pode ser encarada como um conjunto suficiente para garantir aos alunos o domínio do sistema escritural alfabético; retomando também a premissa segundo a qual “[...] o desenvolvimento da consciência fonêmica e o aprendizado da notação alfabética são interativos e se influenciam mutuamente” (Aragão; Moraes, 2020, p. 31).

Vernon e Ferreira (2013), em pesquisa voltada à investigação da potencial influência da escrita sobre a consciência fonológica, também sinalizaram que ensinar as relações entre grafemas e fonemas pode não constituir um preditor confiável para o sucesso no processo alfabetizador. Neste estudo, participaram 54 crianças cuja idade média era cinco anos e sete meses, localizadas no ambiente escolar infantil. Elas foram submetidas à execução de atividades escritas relacionadas às palavras, bem como ao desmembramento dessas mesmas palavras em dois contextos: oralidade formalizada, assim como apoio visual através das próprias escritas propostas.

Dentre os resultados obtidos, destaca-se a conexão encontrada entre níveis diferentes conceituais voltados ao processo escrito ali presente junto às capacidades relacionadas à reflexão fonológica. Sob tais condições, verifica-se um aprofundamento analítico maior, conforme ocorre expressamente mediações advindas das escritas fornecidas pelas crianças que produziram esse experimento. Nessa esteira,

O ensino direto e sistemático da análise fonêmica, o treinamento em consciência fonológica e o ensino das relações entre letras e fonemas podem não ser benéficos para todas as crianças. Esses métodos podem favorecer aquelas que já atingiram níveis mais avançados de desenvolvimento. Contudo, as crianças em estágios evolutivos menos desenvolvidos podem não entender adequadamente as informações relativas aos fonemas (Vernon; Ferreiro, 2013, p. 215).

As discussões e dados provenientes de pesquisas demonstram que a consciência fonológica é um componente significativo na aquisição da escrita, especialmente na compreensão dos princípios subjacentes ao sistema de escrita alfabético. Contudo, essas análises também revelam que essa habilidade metalinguística não deve ser considerada como a única ou mais crucial na aprendizagem da língua escrita, uma vez que abrange outras dimensões, como a morfológica, a semântica e a sintática. Além disso, é relevante considerar as funções da linguagem escrita e suas diferentes manifestações nos contextos sociais (Soares, 2019; Colello, 2012). Outro aspecto que influencia esse processo de aprendizado da escrita e está intimamente ligado à assimilação do sistema alfabético é a ortografia.

O conteúdo das atividades educativas deve englobar o conhecimento teórico-científico que é fundamental para integrar os processos mentais associados à abstração substancial, generalização e construção de conceitos teóricos.

Quando um indivíduo demonstra habilidades em leitura, mas enfrenta dificuldades para compreender pelo menos textos breves, podemos afirmar que essa pessoa pode estar alfabetizada, mas atua em um nível bastante restrito de letramento. Esse nível pode ser progressivamente expandido conforme essa pessoa aprende a interagir com variados tipos de materiais e conteúdos relacionados à leitura e à escrita. Além disso, desenvolve sua capacidade para identificar as intencionalidades ideológicas presentes nos contextos textuais.

Historicamente, o processo de leitura e escrita tem sido moldado por metodologias estabelecidas em cartilhas educativas. Essas abordagens partem da suposição equivocada de que todos os processos de alfabetização são homogêneos em termos dos conhecimentos e experiências relacionadas à escrita, isto é, assumem que as crianças ingressam na escola sem qualquer construção teórica ou prática referente ao ler e ao escrever. Assim sendo, as propostas educacionais destinadas à alfabetização geralmente têm início em um ponto comum, desconsiderando as diversas etapas ou níveis distintos de familiaridade da criança com o universo letrado.

É fundamental destacar o papel principal que o processo educativo, viabilizado pela alfabetização, exerce na vida dos indivíduos que historicamente vivenciaram situações conflituosas, pois a leitura do mundo influencia tanto suas reflexões quanto suas ações sociais. Os significados extraídos das práticas de leitura e escrita favorecem uma análise crítica por parte dos adultos acerca das condições materiais em que se encontram, criando oportunidades para a materialização concreta de ideias previamente elaboradas no âmbito cognitivo.

Observa-se nos elementos construtivos da escrita e da oralidade que as representações são manifestadas em consonância com as experiências que os sujeitos estabelecem com seu ambiente social. Isso é especialmente evidente no caso das crianças, que expressam suas percepções por meio do desenho, rabiscos e outras situações cotidianas. Cada traço realizado aproxima-as da realidade e, nesse contexto, é garantida a alfabetização mediante a compreensão do mundo que os indivíduos vão construindo.

À luz dessas considerações, a escola não se contenta com um desenvolvimento gradual do aprendiz, ao contrário, espera dele um comportamento letrado desde o início de sua jornada de letramento. Por exemplo, anseia-se que as crianças sejam capazes de ler desde cedo conteúdos de disciplinas como História e Geografia em formatos dissertativos; na área da gramática, espera-se que o aluno consiga identificar simultaneamente diferentes classes gramaticais a partir de suas definições. A evolução histórica demonstra que nosso entendimento sobre escrita e gramática se consolidou ao longo dos séculos. Portanto, faria muito sentido conceder aos alunos o tempo necessário para se apropriarem desses conceitos e compreensões típicas de adultos letrados.

Conforme argumentado por Soares (2019), essa abordagem consiste em um ensino progressivo seguido passo a passo, respeitando etapas definidas. É imprescindível que a criança atinja certo nível de maturidade adequada ao seu processo. Assim sendo, cabe ao professor propor atividades alinhadas ao seu desenvolvimento individual e à sua maturidade enquanto estimula simultaneamente sua capacidade letrada.

A leitura implica necessariamente na escrita, essa última configurando uma das inovações mais significativas na transformação da vida e da mente humana. Por meio da escrita surgiram novas formas de conceber e representar a realidade. Essa prática possibilitou também o emergir de modos inovadores de expressão e pensamento, ampliando as estratégias cognitivas disponíveis. Enquanto ferramenta cultural criada pelo homem, a escrita foi responsável por profundas transformações ocorridas tanto no próprio ser humano quanto em seu entorno social.

Segundo o entendimento exposto, pode-se afirmar que leitura e escrita não devem ser encaradas apenas como ferramentas para o aprendizado escolar, mas sim como produtos culturais. Compreendidas dessa forma, elas permitem a exploração na sala de aula de diferentes suportes textuais, evidenciando os múltiplos usos e funções que esses possuem em uma sociedade letrada.

A utilização do signo se refere às interpretações enquanto representações de uma realidade que podem aludir a elementos ausentes no espaço-tempo presente. Esses podem ser utilizados de diversas maneiras, como apoio ao desempenho das atividades psicológicas, por exemplo, elaborando uma lista de compras ou consultando um mapa para recordar determinada tarefa.

Este sistema representacional da realidade sublinha uma das principais postulações de Vygotsky (1991), segundo a qual toda linguagem constitui um sistema fundamental compartilhado por todos os grupos humanos. Assim sendo, é dentro do grupo cultural ao qual um indivíduo pertence que ocorre seu desenvolvimento psicológico através das formas concretas disponíveis para sua construção e organização mental. Isso estabelece uma mediação entre o sujeito individual e o mundo circundante. O grupo cultural ao qual a criança está integrada, que se origina e se desenvolve, atuará como alicerce na formação de adultos politicamente moldados para viver em conformidade com os padrões culturalmente

estabelecidos por seu grupo.

O ser humano é uma entidade cultural, social e histórica. Possui inteligência e sensibilidade, além de ser tanto racional quanto afetivo. Realiza continuamente uma atividade cognitiva. Para entender o ambiente que o rodeia e desempenhar suas funções, utiliza instrumentos que agem como mediadores entre ele mesmo e outros sistemas simbólicos. Através desses processos, o ser humano constrói significações, assimila conhecimentos e interpreta realidades. As coisas do mundo são convertidas em fragmentos culturais.

Assim sendo, é imprescindível que a escola considere a alfabetização como um processo dinâmico e construção social, fundada nas diversas formas de participação das crianças nas práticas culturais relacionadas ao uso da leitura e da escrita. Essa abordagem deve superar as visões lineares, fragmentadas e descontextualizadas frequentemente observadas nas salas de aula onde se ensina ou se aprende a ler e escrever.

É imprescindível que desde o início a alfabetização ocorra em um contexto interativo por meio da escrita. Em função desse princípio, deve-se eliminar toda forma de discurso (textos, frases, palavras ou "exercícios") na prática alfabetizadora que não estejam conectados à vida real ou ao imaginário das crianças, ou seja, aqueles que não carreguem significados importantes para elas.

É fundamental, além do ambiente escolar, considerar a função da família, que representa apenas um dos muitos contextos de letramento. Fora desse espaço, existe uma multiplicidade de textos urbanos repletos de significados e finalidades. Além disso, os textos e leituras escolares, cujo uso se torna institucionalizado e burocratizado, tendem a cercear as ideias infantis ao sugerir à criança que suas práticas de leitura e escrita se restrinjam a atividades mecânicas e repetitivas. Embora na sala de aula haja uma frequência considerável de atividades escritas, essas não conseguem abranger a diversidade de usos e funções que esse artefato cultural possui no âmbito social mais amplo.

Cabe ressaltar que o domínio da língua por si só não é suficiente para garantir a efetividade na leitura e escrita, pois algo mais é imprescindível. É necessário adquirir conhecimento por meio das situações cotidianas que perpassam nossas vidas. Dessa forma, devemos nos disponibilizar para entender não apenas o universo da leitura e da escrita, mas também a sociedade em que

estamos inseridos, pois sem essa intersecção, o nosso processo de leitura e escrita permanecerá incompleto. O verdadeiro leitor nunca assume uma postura passiva em relação ao texto; contrariamente, ele desempenha um papel ativo ao conferir significados àquele material escrito.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985) foram cruciais para a revolução do entendimento acerca da alfabetização. Para essas autoras, a conquista das habilidades leitoras e escritoras se baseia primordialmente na relação estabelecida pela criança com a cultura escrita desde tenra idade. Entretanto, vivemos em um contexto caracterizado por transformações constantes. É essencial estarmos vigilantes para assegurar que a alfabetização atenda seu objetivo no desenvolvimento infantil, proporcionando uma experiência prazerosa em que cada criança amplie sua visão de mundo.

A leitura e escrita devem ser consideradas como um processo dinâmico impulsionado pelas interações energéticas presentes nas relações estabelecidas na sala de aula. Todos os alunos devem ver esses processos como formas de interação tanto com os pares quanto com o ambiente em que estão inseridos. No entanto, é imperativo ressaltar que deve existir tanto o interesse do professor pela leitura e pela escrita quanto uma vontade construtiva por parte do aluno, pois isso influenciará diretamente no processo de aprendizagem relacionado à linguagem.

Ferreiro e Teberosky (2001, p. 22) destacam algumas posturas essenciais para que as práticas pedagógicas possam alcançar resultados satisfatórios que possibilitem às crianças serem alfabetizadas. É necessário reformular a compreensão do objeto em questão para se perceber que a alfabetização demanda um trabalho conceitual que guarda certa semelhança com o campo da matemática. A criança pode recitar o alfabeto, assim como pode enumerar a sequência numérica. Entretanto, tal ato não é suficiente para compreender a noção de número ou para interpretar o significado escrito e sua relação com a língua falada.

Portanto, diante dos desafios contemporâneos enfrentados por nossa sociedade, é crucial que todas as esferas educacionais estejam comprometidas em proporcionar aos educandos uma formação que promova níveis elevados de autonomia, emancipação, liberdade, responsabilidade, reflexão e pensamento crítico. A conexão entre língua e sociedade é percebida como uma estrutura social que revela um caráter dinâmico, sendo imprescindível à sobrevivência do grupo por

meio da linguagem.

A família representa apenas um dos ambientes onde ocorre o letramento. Fora desse contexto, existem várias formas de escrita urbana, carregadas de sentidos e funcionalidades. Ademais, encontramos os escritos escolares, cujo uso institucionalizado e burocrático tende a cercear as expressões das crianças, apresentando atividades mecânicas e repetitivas como formas predominantes de leitura e escrita.

Conforme nos faz refletir Freire (1980), a linguagem interage dinamicamente com a realidade, sendo que uma leitura crítica necessariamente implica a compreensão das relações entre texto e contexto. Essas reflexões são significativas para nossas considerações sobre a formação docente, na medida em que todo educador requer duas competências essenciais: um domínio apropriado da linguagem, ferramenta fundamental para o trabalho pedagógico, além de uma compreensão crítica da realidade para que sua prática educativa possa promover transformações.

Freire (1980) argumenta que aprender a ler e escrever representa uma releitura do mundo. Assim sendo, é necessário partir do contexto social da criança para trabalhar na promoção não apenas da repetição de palavras, mas também do entendimento do significado e do valor intrínseco a cada palavra e à mensagem transmitida em diferentes contextos.

O desenvolvimento da criticidade implica, de forma concomitante, a promoção do pensamento autônomo e o uso eficaz do senso crítico. Esse último exige habilidades prévias em leitura, reflexão e análise sobre a própria prática.

É inegável que crianças localizadas em centros urbanos estão imersas em um ambiente repleto de textos e participam de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Assim, elas estão inseridas em um contexto de letramento e frequentemente testemunham diversos atos de leitura e escrita. Dessa maneira, essas crianças enfrentam o desafio de interagir com variados tipos textuais, o que lhes permite desenvolver desde cedo a compreensão das funções da escrita, iniciando o processo de aprendizagem associado a esse conhecimento. Contudo, deve-se observar que essas crianças adquirem saberes distintos por meio de trajetórias diversas.

Considera-se indispensável que a escola ofereça uma formação robusta no que diz respeito à linguagem oral e escrita. Um aspecto crucial é a adaptação da fala aos diferentes contextos, levando em conta as particularidades comunicativas; ou seja, é necessário ajustar tanto o conteúdo quanto a forma do discurso conforme o interlocutor. Nesse sentido, apesar de reconhecer as variações linguísticas dos alunos, a escola desempenha um papel fundamental ao ensiná-los a se expressar adequadamente em diversas situações comunicativas. A condição do aluno também impõe determinadas formas de uso da linguagem oral vinculadas à cultura escolar.

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens interligadas entre si e também mutáveis, baseando-se nas indicações verbais oferecidas pelo autor, assim como nas vivências que moldaram sua consciência, incluindo não apenas aspectos intelectuais, mas também emocionais. Assim,

Com o tempo, a igreja começou a reduzir sua influência sobre a educação, em virtude do crescimento das atividades comerciais e industriais, o que levou ao aumento das áreas urbanas. Essa evolução social e econômica gerou uma crescente demanda por instrução entre a população. Nesse contexto, surgiram as primeiras escolas públicas, conforme observado por Silva (2008).

A figura do leitor, tal como a entendemos atualmente em relação aos textos impressos é algo recente, surgindo na Europa aproximadamente no século XVIII, quando a produção de livros transitou de um método artesanal para um empresarial. Esse processo facilitou um maior acesso à leitura e resultou em uma quantidade significativamente superior de livros comparada ao período anterior, propiciada pela invenção da imprensa.

Diante desses múltiplos fatores, há um esforço contínuo para cultivar o hábito da leitura entre crianças e adolescentes que crescem sem os devidos estímulos. Sem tais incentivos, não conseguem explorar um universo fascinante que se afirme como algo vivo e transformador, resultado das leituras diversificadas que realizam.

Através de palavras e gestos, é possível realizar uma transformação de um elemento em outro. A linguagem possibilita o faz de conta, permitindo a criação de situações imaginárias. A construção não surge do nada, ao contrário, demanda um esforço histórico e a participação da criança na cultura. Nesse sentido, a brincadeira

infantil se estabelece como um espaço privilegiado para a incorporação de práticas e exercícios relacionados aos papéis sociais.

Assim, cabe ao educador criar contextos nos quais as crianças possam interagir com ele, que já possui uma linguagem estruturada, possibilitando que elas desenvolvam sua própria forma de comunicar. A literatura infantil desempenha um papel fundamental nesse processo, visto que cada obra literária provoca diferentes formas de linguagem.

Conforme Cagliari e Massini-Cagliari (1999), os modos diversos de expressão surgem porque a língua portuguesa é um fenômeno dinâmico que está sempre se desenvolvendo. Ao longo do tempo e entre variados grupos sociais, as línguas configuram-se como um conjunto distinto de dialetos, todos muito semelhantes entre si, porém, com características peculiares em determinados aspectos linguísticos. Do ponto de vista estrutural da língua, todas as variedades são perfeitas e completas por si mesmas. As diferenças emergem dos valores sociais atribuídos aos seus falantes na sociedade. Os autores argumentam, ainda, que os dialetos pertencentes a uma língua apresentam características específicas com gramáticas e usos próprios.

À medida que se afastam significativamente uns dos outros, esses dialetos tendem a ser reconhecidos como línguas distintas. Um exemplo prático disso é o latim, que gerou várias línguas românicas através dos seus dialetos: português, francês, espanhol e italiano. A utilização das variantes linguísticas não deve ser vista como erro, antes deve ser compreendida como uma diferença decorrente do uso alternativo de outro dialeto.

Por ser um fenômeno social intrinsecamente marcado pela heterogeneidade e variabilidade, conforme Tarallo (1989), cada comunidade linguística opera com formas diversas da língua. Todas as línguas apresentam variações, nenhuma sociedade ou comunidade possui homogeneidade no modo como se expressa linguisticamente. Em um país tão extenso e diverso quanto o Brasil, essa variação linguística constitui-se em uma realidade inevitável frente à heterogeneidade social e aos distintos níveis de interação entre as diversas comunidades existentes.

A participação das crianças em contextos significativos de leitura e escrita é essencial para que elas compreendam a utilidade da linguagem escrita. Ao ingressarem na escola, essas crianças já realizaram descobertas importantes

acerca da língua escrita e se encontram em uma fase avançada do processo de alfabetização. No início desse processo, o professor atua como um escrivão para o aluno, que utiliza a linguagem oral para ditar seu texto. Posteriormente, o aluno começa a se envolver no processo de escrita, registrando, com a ajuda do professor, os elementos que deseja incluir em seu texto e/ou escrevendo seu nome para indicar sua autoria. Contudo, é importante destacar que a língua escrita deve ser trabalhada sob a perspectiva da significação, onde as palavras ganham sentido durante o ato de interlocução.

O texto oral e escrito, enquanto unidade de sentido, constitui o núcleo do trabalho com a escrita, pois é nesse espaço que as palavras revelam amplas possibilidades de significação. A escrita deve ter relevância para as crianças, sendo percebida por elas como um meio necessário e significativo de comunicação em suas vidas.

A proficiência na linguagem emerge do seu emprego em diversas circunstâncias nas quais as crianças conseguem apreender a função social dessa linguagem e, por meio dessas experiências, desenvolver diferentes habilidades. Assim sendo, a aprendizagem da linguagem oral e escrita se torna um dos aspectos mais críticos para ampliar as oportunidades de inserção e participação das crianças em variadas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem figura entre os pilares fundamentais da Educação Infantil devido à sua relevância na formação do sujeito, na interação com outros indivíduos, na orientação das ações infantis, na construção de múltiplos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. O aprendizado da fala não ocorre dissociado da reflexão, do pensamento ou da explicitação dos atos, sentimentos, sensações e desejos. Portanto, a construção da linguagem oral implica na verbalização e na negociação de sentidos.

4.2 Desafios apontados nas práticas de alfabetização e letramento

Os estudos revisados apontam que embora haja consenso quanto à importância da alfabetização como direito fundamental, ainda persistem lacunas estruturais, metodológicas e formativas que fragilizam sua efetivação nas salas de aula. É nesse cenário que emergem os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, que atuam na intersecção entre políticas educacionais prescritivas

e as múltiplas realidades escolares brasileiras.

Silva (2021) evidencia que os professores vivenciam diariamente obstáculos relacionados à escolha e aplicação de métodos eficazes para a alfabetização. O distanciamento entre teoria e prática aparece como um dos principais entraves. Ainda que os docentes busquem respaldo em pesquisas e formações, muitas vezes carecem de espaços institucionalizados para reflexão colaborativa. Esse dado levanta um ponto crucial: até que ponto as formações oferecidas pelas redes de ensino conseguem dialogar com as demandas reais do cotidiano docente?

Ao mesmo tempo, observa-se que as práticas ainda estão marcadas por um viés tecnicista, frequentemente reforçado por políticas públicas que privilegiam indicadores e metas, em detrimento da complexidade do processo de alfabetização. É o caso da BNCC, que antecipa a consolidação da alfabetização para o segundo ano do Ensino Fundamental, sem considerar as evidências científicas que apontam a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças. A pergunta que se impõe é: se estudos, como o de Aragão e Moraes (2020), demonstram que a consciência fonêmica, embora relevante, não é fator determinante para a apropriação do sistema alfabético, por que ainda vemos tal habilidade sendo central nas orientações curriculares?

A resposta, possivelmente, reside em um modelo de política educacional que tende a simplificar a alfabetização como mera codificação de símbolos, desconsiderando seus aspectos culturais, sociais e afetivos. Xavier (2021), ao analisar a prática de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida, mostra que a afetividade, a continuidade docente e o vínculo estabelecido com os alunos são elementos decisivos para o êxito no processo. Isso reforça que alfabetizar é, antes de tudo, um ato relacional e contextualizado.

Outro aspecto evidenciado nas produções é a insuficiente articulação entre alfabetização e letramento. Muitos professores ainda veem essas dimensões como processos paralelos ou desconectados, quando deveriam ser pensados de forma integrada. O estudo de Nascimento (2022) chama atenção para a presença de um letramento didatizado, caracterizado por atividades fragmentadas e desvinculadas de contextos reais de uso da linguagem. Tal abordagem acaba por reduzir a alfabetização a exercícios mecânicos, empobrecendo as experiências de leitura e escrita.

Nesse ponto, emerge a importância de repensar o currículo e a formação docente, para que se considere a cultura escrita como prática social. A esse respeito, Pinho (2020) é enfática ao destacar a relevância de práticas pedagógicas que respeitem os contextos socioculturais dos sujeitos, evitando apagamentos identitários. A escrita, como construção simbólica e cultural, não pode ser imposta de forma homogênea, desconsiderando as múltiplas vozes e realidades dos estudantes.

Lucca (2023), por sua vez, traz uma contribuição importante ao problematizar o uso excessivo de folhas estruturadas como método de ensino da escrita. Ao identificar que tais recursos se sobrepõem à reflexão crítica sobre o que ensinar e por que ensinar, a autora aponta para uma prática automatizada, esvaziada de sentido. Essa constatação demanda uma reflexão profunda: que tipo de alfabetização estamos promovendo quando priorizamos a reprodução de modelos prontos em vez da construção ativa do conhecimento?

O estudo de Soistak (2021) amplia essa discussão ao evidenciar que desafios estruturais, como a rigidez dos horários escolares e a ausência de envolvimento familiar, comprometem diretamente as práticas de leitura e escrita. Aqui, cabe destacar que a alfabetização não é tarefa exclusiva da escola, ela precisa ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre educadores, famílias e sociedade.

A ludicidade, conforme analisado por Silva (2023), surge como uma estratégia promissora, mas ainda pouco explorada nas práticas cotidianas. Embora reconhecida como eficaz na promoção da aprendizagem significativa, muitas vezes é tratada como um apêndice ao planejamento tradicional, e não como eixo estruturante. Tal situação evidencia a urgência de rever as formações docentes, de modo que compreendam a ludicidade como uma linguagem potente no processo de alfabetização.

Santos (2023), ao investigar o impacto da BNCC nas práticas docentes, revela um tensionamento constante entre o que é prescrito e o que é viável de ser implementado. A perda de autonomia do professor, decorrente da normatização curricular, impõe limites à criatividade pedagógica e à adequação das propostas às necessidades reais dos alunos. Retomando Nóvoa (2019), é fundamental resgatar a autoria docente como condição para a inovação e a transformação do ensino.

As produções analisadas também denunciavam a ausência de políticas públicas estruturantes, que assegurem as condições mínimas para uma alfabetização de qualidade: formação continuada crítica, materiais pedagógicos adequados, acompanhamento profissional e valorização docente. Em muitos casos, os professores atuam em contextos precários, sendo responsabilizados por resultados que extrapolam seu controle.

Ao mesmo tempo, é possível observar que práticas pedagógicas pautadas em uma perspectiva socioconstrutivista, que considerem as hipóteses dos alunos, suas experiências culturais e os múltiplos letramentos, têm se mostrado mais eficazes. Contudo, são exceções em meio a uma cultura escolar que ainda resiste à mudança e que valoriza a uniformização dos métodos.

Diante disso, urge ampliar o debate sobre alfabetização, ultrapassando a dicotomia entre métodos e considerando a complexidade do processo como um fenômeno multidimensional. A alfabetização não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar e transformar o mundo em que vivem. Esse é, talvez, o maior desafio contemporâneo da educação.

Como autora desta pesquisa, ao mergulhar nas produções científicas dos últimos cinco anos, percebi que, embora exista um discurso normativo que orienta as práticas pedagógicas – como aquele estabelecido pela BNCC –, na realidade concreta da sala de aula, os professores enfrentam desafios que transcendem as prescrições curriculares. Essa curadoria me permitiu perceber que a mera decodificação do sistema alfabético é insuficiente: é preciso considerar o uso social da leitura e da escrita em múltiplos contextos. Ao examinar cada estudo, identifiquei tensões entre prescrições curriculares e práticas docentes, bem como distintos enfoques metodológicos que variam do tecnicismo à ludicidade. Entendo, por fim, que essa pluralidade de perspectivas não fragmenta, mas enriquece meu olhar crítico, orientando a análise de campo e a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis às necessidades reais de alunos e professores nos Anos Iniciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais da Educação Básica têm sido amplamente debatidas na literatura acadêmica, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais que buscam garantir a aprendizagem na idade adequada. No entanto, ainda existem dúvidas sobre como essas práticas são realmente implementadas no dia a dia das escolas e nas práticas no chão da sala de aula pelos professores alfabetizadores.

Diante disso, algumas abordagens apresentadas nas produções aqui apresentadas merecem um olhar especial. Faz-se importante o aprofundamento do que as produções acadêmicas dizem sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais. Através da análise dessas produções, entende-se que existe um distanciamento entre as diretrizes das políticas públicas e as estratégias utilizadas pelos professores, os desafios e avanços podem ser observados com as pesquisas recentemente publicadas. Tais questões são fundamentais para entender como os educadores organizam seus processos de ensino e quais fatores e métodos impactam a eficácia da alfabetização e do letramento das crianças em processo de alfabetização.

Assim, nas seções aqui apresentadas, é possível identificar as principais características do sistema de escrita alfabética, bem como os fatores que explicam sua complexidade. Destacam-se, nesse contexto, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentais para a compreensão do sujeito diante desse sistema e, conseqüentemente, para a reflexão sobre as implicações pedagógicas no ensino da escrita. Outro aspecto abordado refere-se às habilidades metafonológicas, especialmente a consciência fonológica, que têm contribuído nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Soares (2020), a formação continuada deve incorporar saberes relativos aos processos de alfabetização e letramento, em suas diversas dimensões e nuances, com o objetivo de refletir sobre a prática docente para além dos limites da instituição escolar, examinando os fatores subjacentes a qualquer forma de interesse nas políticas educacionais.

As pesquisas acerca das práticas alfabetizadoras também revelaram contrassensos, uma vez que apresentaram as dificuldades enfrentadas pelos

professores no ofício do ensino da leitura e da escrita, como os desafios vivenciados no cotidiano, a falta de apoio por parte da gestão educacional, a ausência de políticas públicas efetivas nessa área, as lacunas nos processos formativos, bem como as limitações de acesso a recursos.

No entanto, essas pesquisas também evidenciam a permanência de práticas associacionistas de aprendizagem, a dissociação entre a cultura escrita e as práticas de ensino do sistema alfabético, a centralidade do processo de alfabetização na figura do professor, a falta de clareza quanto aos conteúdos adequados a cada ano escolar e as dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos saberes dos estudantes. Esses aspectos revelam os inúmeros percalços ainda presentes no campo da alfabetização.

Alguns trabalhos apontam, ainda, que cabe ao professor a responsabilidade de articular teoria e prática, proporcionando às crianças um ensino criativo e dinâmico, capaz de transformar vidas por meio da consolidação da alfabetização na idade certa.

Levando em conta a compreensão acerca da complexidade do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as implicações que isso acarreta nos procedimentos pedagógicos, bem como nas orientações contidas nos documentos oficiais, as práticas voltadas para a alfabetização identificadas neste estudo evidenciam a presença de múltiplos meandros entre as instâncias formativas, as diretrizes/prescrições e a atuação docente. As abordagens pedagógicas em alfabetização mostraram-se compostas por diferentes naturezas.

No entanto, na prática cotidiana, esse conhecimento alimenta uma classificação dos estudantes baseada nas hipóteses descritas pelas referidas autoras sem promover intervenções específicas fundamentadas nesses dados. Ademais, não se leva em consideração a essência do trabalho realizado por Ferreiro e Teberosky, que preconiza uma visão do sujeito cognoscente diante desse sistema que constrói e reconfigura suas ideias mediante a mediação externa e a interação com a cultura escrita.

Outrossim, verificou-se também que os processos formativos abordam a discussão sobre a cultura escrita e a sua inserção nos processos de ensino como condição para a alfabetização. Desse modo, as autoras trouxeram para a discussão temáticas como o letramento, a relevância da cultura escrita e a inserção da criança

no mundo letrado, bem como demonstraram que o ensino da leitura e da escrita deve considerar suas funções reais de uso em situações sociais, ou seja, que não são apenas instrumentos escolares.

O domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e, por meio dessas aquisições, desenvolverem diferentes capacidades. Desse modo, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos mais importantes para que as crianças ampliem suas possibilidades de inserção e participação em práticas sociais diversas.

O desenvolvimento da linguagem oral não ocorre de forma isolada da reflexão, do pensamento ou da capacidade de expressar ações, sentimentos, sensações e desejos. Assim, aprender a falar envolve necessariamente a verbalização e a construção compartilhada de significados. Compreender as complexidades do processo de leitura e dominar as habilidades necessárias para implementar todos os componentes de um ensino eficaz são aspectos essenciais para a prática docente.

Nesse sentido, é indispensável que o professor adote práticas pedagógicas que visem não apenas à promoção do entendimento e da apropriação dos conteúdos, mas também à aplicação desse conhecimento em contextos reais e significativos. Afinal, tão importante quanto compreender é saber utilizar essa compreensão de forma crítica e reflexiva, tornando-se sujeito ativo no exercício da cidadania e na inserção plena no mundo letrado.

Observa-se, nas publicações analisadas, ainda que provenientes de diferentes regiões, uma preocupação comum em investigar e promover as melhores práticas de alfabetização, assim como em enfrentar os desafios impostos por esse processo complexo. Há um esforço constante em identificar métodos mais eficazes que atendam às múltiplas dimensões do ensinar e aprender a ler e escrever.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de ampliar as pesquisas futuras sobre alfabetização e letramento, especialmente aquelas que articulem teoria e prática de forma crítica e contextualizada. Investigações que considerem as especificidades regionais, as diferentes realidades escolares e a diversidade dos sujeitos da aprendizagem são fundamentais para o avanço do

campo.

Além disso, estudos que explorem os impactos das metodologias ativas, das tecnologias digitais e das abordagens interdisciplinares podem contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. É urgente fortalecer pesquisas que priorizem a escuta dos professores e das crianças, valorizando suas experiências no cotidiano escolar como ponto de partida para a construção de novos saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, S. de S. A.; MORAIS, A. G. de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698223345.
- ARAUJO, L. C. de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-31, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Presidência da República, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7740-res-cne-cp-07-141210&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1; A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: unidade 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.
- BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso

em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 out. 2024.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COLELLO, S. de M. G. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Summus Editorial, 2012.

COLELLO, S. de M. G.; LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. *In*: FARIAS, M. S. B.; WEBER, S. (Orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação:** propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008. p. 241-260.

FERREIRO, E. **Para uma educação letrada:** alfabetização para o século XXI. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRO, E. **Escrituras na escola:** processos e formação. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** 16. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Literacy before schooling.** London: Routledge, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em voz alta.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, P. **Cultura popular, educação popular.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, I. V. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- LUCCA, T. A. F. de. **O Sistema de Escrita na Alfabetização Inicial**: saberes e práticas docentes. 2023. 274f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2023.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, M. do R. L. **Alfabetização**: o diálogo entre a psicogênese e o letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MORAIS, A. G. Uma análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, ed. esp., p. 66-75, jul./dez. 2019.
- MORAIS, J. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ática, 2007.
- MORAIS, J. **O dom de ler**: do entendimento científico à prática da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MORALES, P. **Avaliação escolar**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. **A prática da alfabetização**: caminhos e significados. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma guinada (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, ed. esp., p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

NASCIMENTO, F. de S. **As práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão**: problematizações do contexto escolar. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Luterana do Brasil, 2022.

NÓVOA, A. **Educação e profissão docente**: tradições e mudanças. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2019.

OLIVEIRA, M. da S. **Novas perspectivas em educação inclusiva**. São Paulo: Editora Saber, 2020.

PEREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos**: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PINHO, D. M. V. **Alfabetização, letramento e diversidade cultural**: um diálogo sobre o processo de construção da escrita. 2020. 184f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SANTANA, T. P. Prática pedagógica tradicional e inovadora. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 216, p. 55-62, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46598>. Acesso em: 20 maio 2025.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Ribeirão Preto, 2007.

SANTOS, F. V. **Prática Pedagógica no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Pós-BNCC**: sentidos de professoras do município de Itapetinga. 2023. 78f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023.

SCHÜTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, C. F. de O. **Alfabetização e Letramento**: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso. 2021. 100f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, M. do C. Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens das crianças. **ECOS**, São Paulo, n. 55, p. 1-18, out./dez. 2020.

SILVA, R. J. da, **A Prática Pedagógica dos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a ludicidade na Rede Municipal de Santo André**. 2023. 113f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOISTAK, M. M. **As práticas de leitura no processo inicial de alfabetização em uma escola pública**. 2021. 151f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Itajaí, 2021.

SOUSA, S. R. da S. de. **Práticas de alfabetização e letramento**: entre o discurso e a ação docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

TARALLO, F. **Linguística, ciência da linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.

TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e exclusão social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VAL, M. do C. M. L. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. São Paulo: Contexto, 2006.

VERNON, S.; FERREIRO, E. **As crianças e a escrita**: ensaios sobre os diferentes caminhos que levam os aprendizes à linguagem escrita. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, M. L. **É possível alfabetizar letrando?** Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA. 2021. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.