

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS - UNIMAIS  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO**

**FLAVIANE DANIELA ARAÚJO MATIAS LACERDA**

**ALFABETIZAÇÃO E DESAFIOS DOCENTES EM UMA  
PERSPECTIVA NEOLIBERAL**

**INHUMAS - GOIÁS**

**2025**

**FLAVIANE DANIELA ARAÚJO MATIAS LACERDA**

**ALFABETIZAÇÃO E DESAFIOS DOCENTES EM UMA  
PERSPECTIVA NEOLIBERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Lizandro Poletto.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

**INHUMAS – GOIÁS**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - UNIMAIS**

**L131a**

LACERDA, Flaviane Daniela Araújo Matias

Alfabetização e Desafios Docentes em uma Perspectiva Neoliberal.

Flaviane Daniela Araújo Matias Lacerda, Inhumas: UNIMAIS, 2025.

144 p.: il.

Dissertação (Mestrado) Centro Universitário Mais - UNIMAIS,  
Mestrado em Educação, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Lizandro Poletto

1. Alfabetização; 2. Formação docente; 3. Neoliberalismo; 4. Políticas  
públicas; 5. Educação crítica. I. Título.

**CDU:37**

**FLAVIANE DANIELA ARAÚJO MATIAS LACERDA**

**ALFABETIZAÇÃO E DESAFIOS DOCENTES EM UMA  
PERSPECTIVA NEOLIBERAL**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22 agosto de 2025:

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**LIZANDRO POLETTTO**

Data: 25/09/2025 09:20:17-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Lizandro Poletto**

Orientador e Presidente da Banca  
Centro Universitário Mais - UniMais

Documento assinado digitalmente



**DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAMPAI**

Data: 25/09/2025 18:57:56-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte**

Membro Convidado Interno  
Centro Universitário Mais- UniMais

Documento assinado digitalmente



**ROSANGELA SOARES DE ALMEIDA RIBEIRO**

Data: 25/09/2025 12:46:23-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosângela Soares de Almeida Ribeiro**

Membro Convidado Externo  
IFTO - Campus Palmas – Tocantins

**Inhumas, GO  
2025**

Dedico este trabalho:

**À Deus**, pela força inabalável, pela sabedoria e pela fé que me guiaram em cada etapa desta jornada, iluminando meu caminho e sustentando-me nos momentos de desafio.

**Ao meu esposo**, Brasilino Lacerda dos Santos, por seu amor incondicional, sua paciência incansável e seu apoio irrestrito, que foram o alicerce fundamental para a concretização deste sonho. Sua parceria e incentivo foram essenciais.

**Aos meus preciosos filhos**, Matheus Matias de Oliveira, Ana Lisa Matias de Oliveira e Heloísa Matias de Oliveira, minha eterna inspiração e a razão maior de toda a minha dedicação. Que este esforço seja um exemplo de persistência e a busca por um futuro repleto de possibilidades para vocês.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho foi possível graças ao apoio e à colaboração de muitas pessoas especiais.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão à **Deus**, pela Sua infinita bondade, por me conceder saúde, sabedoria e resiliência para superar os desafios e perseverar até o fim desta jornada.

Ao meu querido **esposo**, Brasilino Lacerda dos Santos, meu muito obrigada por sua compreensão, paciência e por ser meu porto seguro. Seu incentivo constante e o apoio em cada etapa foram fundamentais para que eu pudesse dedicar-me a esta pesquisa.

Aos meus amados **filhos**, Matheus Matias de Oliveira, Ana Lisa Matias Lacerda e Heloísa Matias Lacerda, agradeço pela inspiração diária, pela alegria que trouxeram aos meus dias e pela paciência nos momentos em que precisei me ausentar. Vocês são a maior motivação para todas as minhas conquistas.

Aos meus amados **pais**, Antonio Matias Neto e Luzia de Fátima Matias, por todo o amor, os ensinamentos e o suporte incondicional que me deram ao longo da vida. Vocês são a base de tudo e a razão pela qual cheguei até aqui.

Ao meu estimado **orientador**, Professor Lizandro Poletto, pela confiança depositada, pela valiosa orientação, pela paciência e pelos ensinamentos que foram cruciais para o desenvolvimento e a conclusão deste estudo. Sua expertise e dedicação foram um farol em minha pesquisa.

Flaviane Daniela Araújo Matias Lacerda. ALFABETIZAÇÃO E DESAFIOS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA NEOLIBERAL. 2025, 144 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Mais - UNIMAS, Goiás, 2025.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais (UNIMAS), inserida na linha de pesquisa em Educação e Formação de Professores. Ela analisa os desafios enfrentados pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) em uma sociedade marcada pelo avanço do neoliberalismo e pela implementação de políticas públicas que frequentemente desconsideram as complexidades do processo de alfabetização. E mais especificamente identificar os principais desafios que os professores alfabetizadores encontram no contexto educacional brasileiro, explorar teorias e metodologias de ensino que possam auxiliar os professores no enfrentamento desses desafios e propor recomendações baseadas em estudos existentes para a formação continuada de professores alfabetizadores, visando à melhoria das práticas pedagógicas. A hipótese que norteia o estudo parte do pressuposto de que os obstáculos enfrentados pelos profissionais da alfabetização vão além da dimensão técnica e estão profundamente enraizados em questões sociais, políticas e ideológicas. Ao longo do trabalho, foi realizada uma retomada histórica dos métodos e concepções de alfabetização, com destaque para as contribuições de estudiosos como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Magda Soares, entre outros. A análise crítica da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou contradições, limitações conceituais e implicações práticas que interferem diretamente na atuação do professor alfabetizador. Além disso, discutiu-se como o modelo neoliberal tem influenciado a formação docente, a estrutura da escola pública e a relação entre família e escola, exigindo do(a) professor(a) posturas reflexivas, resilientes e transformadoras. Por fim, este trabalho defende que garantir o direito à alfabetização exige enfrentar as raízes estruturais da desigualdade e valorizar o papel do educador como agente político e social.

**PALAVRAS - CHAVE:** Alfabetização; Formação docente; Neoliberalismo; Políticas públicas; Educação crítica.

Flaviane Daniela Araújo Matias Lacerda. LITERACY AND TEACHING CHALLENGES FROM A NEOLIBERAL PERSPECTIVE. 2025, 144 p. Dissertation (Master's) – Mais University Center - UNIMAIS, Goiás, 2025.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Education – Academic Master's Degree at Mais University Center (UNIMAIS), within the research line in Education and Teacher Training. It analyzes the challenges faced by literacy teachers in a society marked by the advance of neoliberalism and the implementation of public policies that often disregard the complexities of the literacy process. More specifically, to identify the main challenges faced by literacy teachers in the Brazilian educational context, explore teaching theories and methodologies that can help them address these challenges, and propose recommendations based on existing studies for the continuing education of literacy teachers, aiming to improve pedagogical practices. The hypothesis guiding the study is based on the assumption that the obstacles faced by literacy professionals go beyond the technical dimension and are deeply rooted in social, political, and ideological issues. Throughout the study, a historical review of literacy methods and concepts was conducted, highlighting the contributions of scholars such as Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Magda Soares, among others. A critical analysis of the National Literacy Policy (PNA) and the National Common Curricular Base (BNCC) revealed contradictions, conceptual limitations, and practical implications that directly impact the work of literacy teachers. Furthermore, the paper discusses how the neoliberal model has influenced teacher training, the structure of public schools, and the relationship between families and schools, demanding reflective, resilient, and transformative attitudes from teachers. Finally, this paper argues that guaranteeing the right to literacy requires addressing the structural roots of inequality and valuing the role of educators as political and social agents.

**KEYWORDS:** Literacy; Teacher training; Neoliberalism; Public policies; Critical education.

"A leitura não é apenas uma recepção passiva do texto, é uma apropriação, uma interpretação e uma construção de sentido." Roger Chartier

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>1 - HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 - A alfabetização no Contexto inicial: a origem da alfabetização.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 - Os primórdios da alfabetização no Brasil.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3 - Estudiosos(as) da Alfabetização: Um pouco sobre suas vidas e obras desses(as) que pensaram e pensam a Alfabetização.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.1 - Luiz Carlos Cagliari.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.2 - Emília Ferreiro.....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.3 – Ana Teberosky.....</b>	<b>46</b>
<b>1.3.4 – Maria do Rosário Mortatti.....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.5 – Jean Piaget.....</b>	<b>60</b>
<b>1.3.6 – Lev Vygotsky.....</b>	<b>66</b>
<b>1.3.7 - Gilda Rizzo.....</b>	<b>73</b>
<b>1.3.8 - Magda Soares.....</b>	<b>80</b>
<b>1.3.9 - Paulo Freire.....</b>	<b>86</b>
<b>1.3.10 - Marilyn Jager Adams.....</b>	<b>93</b>
<b>1.3.11 - Convergências e divergências entre os principais pensadores da alfabetização .....</b>	<b>98</b>
<b>2 - POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – PNA.....</b>	<b>101</b>
<b>2.1 - Política Nacional de Alfabetização (PNA): Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.....</b>	<b>101</b>
<b>2.2 - Pontos importantes e polêmicos do PNA.....</b>	<b>106</b>
<b>2.3 - A alfabetização segundo a BNNC.....</b>	<b>111</b>
<b>3 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A) EM UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL.....</b>	<b>117</b>
<b>3.1 - Os desafios da Alfabetização no Brasil.....</b>	<b>117</b>
<b>3.2. Formação do professor (a) alfabetizador (a).....</b>	<b>122</b>
<b>3.3. A influência do neoliberalismo na formação do professor alfabetizador.....</b>	<b>126</b>
<b>3.4 - Família, Escola e Professor (a): parceiros na missão de alfabetizar.....</b>	<b>130</b>

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....136**

**REFERÊNCIAS.....141**

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivenciar de perto os desafios enfrentados por professores(as) alfabetizadores(as) em sala de aula, num contexto permeado por desigualdades sociais, precarização do trabalho docente e políticas públicas instáveis, foi o que motivou a escolha do presente tema. A realidade concreta dos educadores, marcada por tensões cotidianas entre o ideal pedagógico e as condições materiais de trabalho, revelou a urgência de investigar de forma mais aprofundada os elementos que atravessam o processo de alfabetização na contemporaneidade, especialmente quando este se dá sob o peso de uma sociedade orientada por valores neoliberais. Esta escolha não foi feita de maneira despretensiosa; ao contrário, ela emerge de inquietações legítimas que envolvem tanto a formação quanto a atuação docente, e de um compromisso ético com a educação enquanto prática social transformadora.

A pesquisa parte da compreensão de que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificação de letras e sons, mas promover o acesso à linguagem como direito fundamental, condição para a emancipação individual e coletiva. Neste sentido, reconhecer os múltiplos fatores que incidem sobre a prática alfabetizadora – sociais, políticos, culturais e ideológicos – torna-se uma tarefa essencial. A hipótese inicial que orienta este estudo sustenta que o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a) é atravessado por desafios que vão além do domínio técnico, e se relacionam com questões sociais, políticas e ideológicas. Assim, compreender tais desafios requer ir além da análise metodológica, alcançando as bases estruturais da sociedade que sustentam a prática pedagógica, as políticas educacionais e a formação docente.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo principal analisar os desafios enfrentados pelos professores(as) alfabetizadores(as) em uma sociedade neoliberal, considerando as transformações históricas da alfabetização, as políticas públicas recentes – como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e os impactos dessas políticas na formação e na atuação dos docentes. Pretende-se, ainda, investigar em que medida essas políticas fortalecem ou fragilizam o papel do professor alfabetizador, bem como identificar as implicações do avanço da lógica neoliberal na educação, especialmente no que diz respeito à função social da escola e do educador.

A justificativa para a presente pesquisa encontra sustentação na atual crise educacional que o Brasil enfrenta. Os índices de alfabetização permanecem aquém do esperado, mesmo com a ampliação do acesso à escolarização. As taxas de analfabetismo funcional revelam que, embora muitas crianças estejam frequentando a escola, grande parte delas não desenvolve plenamente as habilidades de leitura e escrita. Este fenômeno denuncia que os problemas da

alfabetização no país não residem apenas na presença ou ausência de métodos, mas na própria estrutura e concepção de educação vigente. A alfabetização, neste contexto, torna-se palco de disputas ideológicas, metodológicas e epistemológicas, que colocam em xeque a formação crítica dos sujeitos e os objetivos maiores da educação.

No que diz respeito à estrutura da dissertação, o Capítulo I se dedica a resgatar a história da alfabetização, desde seus primeiros registros na antiguidade até sua consolidação como política pública no Brasil. Este capítulo está dividido em três subcapítulos: no primeiro, examina-se a origem da escrita no mundo e sua transformação em instrumento civilizatório; no segundo, explora-se a trajetória da alfabetização no contexto brasileiro, destacando os marcos históricos e os desafios enfrentados ao longo dos séculos; e no terceiro, apresenta-se uma análise aprofundada das contribuições teóricas de estudiosos e estudiosas que influenciaram – e ainda influenciam – os rumos da alfabetização, como Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Magda Soares, entre outros.

Ainda neste capítulo inicial, procura-se demonstrar que as práticas de alfabetização nunca foram neutras, mas sempre responderam a projetos de sociedade. As propostas pedagógicas ao longo da história refletem os interesses das classes dominantes e, muitas vezes, reforçam a exclusão social ao invés de combatê-la. A alfabetização, portanto, se revela como um campo de disputas, cujas práticas pedagógicas precisam ser continuamente analisadas à luz de seus efeitos sociais e políticos. A análise histórica permite compreender como as transformações no campo educacional não ocorrem de forma espontânea, mas são moldadas por contextos específicos que envolvem decisões políticas, ideológicas e econômicas.

A escolha por dedicar um capítulo inteiro à trajetória histórica da alfabetização se justifica pela necessidade de compreender o presente a partir do passado. Conhecer as origens, as rupturas e as permanências que marcaram o ensino da leitura e da escrita permitem lançar um olhar crítico sobre as práticas atuais. Mais do que um resgate cronológico, o capítulo busca problematizar os fundamentos que sustentaram as diferentes concepções de alfabetização e as políticas que as acompanharam, evidenciando que o modo como se ensina a ler e escrever está diretamente relacionado ao modo como se concebe o sujeito que se deseja formar.

Neste sentido, os(as) estudiosos(as) abordados(as) no terceiro subcapítulo do Capítulo I trazem diferentes olhares sobre o processo de alfabetização, mas todos partem do princípio de que a leitura e a escrita devem estar a serviço da emancipação humana. Suas contribuições não apenas iluminaram os caminhos da prática pedagógica, como também denunciaram os limites das abordagens reducionistas, que se restringem à decodificação e desconsideram o contexto social e cultural dos alunos. Dessa forma, o capítulo cumpre um papel introdutório fundamental

para a reflexão que será desenvolvida nos capítulos seguintes, ao posicionar a alfabetização como um campo multifacetado e em constante disputa.

Deste modo, a primeira parte deste trabalho tem como objetivo situar o leitor no campo teórico e histórico da alfabetização, preparando-o para a análise crítica das políticas educacionais e da realidade concreta dos professores(as) alfabetizadores(as). A partir do reconhecimento de que a alfabetização é atravessada por múltiplas determinações – econômicas, culturais, sociais e ideológicas – torna-se possível compreender com maior clareza os desafios enfrentados por aqueles que têm a missão de alfabetizar em um contexto adverso e marcado por contradições profundas.

No segundo capítulo da presente dissertação, foi proposta uma análise mais aprofundada das diretrizes oficiais que orientam a prática pedagógica no campo da alfabetização. A escolha por tratar da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi aleatória, mas sim uma resposta à crescente centralidade que esses documentos vêm adquirindo nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no que tange à normatização do trabalho dos professores alfabetizadores. Ambos os documentos expressam não apenas diretrizes técnicas, mas concepções ideológicas que acabam por influenciar diretamente o modo como se compreende o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais.

A PNA, instituída por decreto presidencial em 2019, introduziu um conjunto de pressupostos baseados em evidências científicas das chamadas ciências cognitivas, defendendo metodologias com ênfase na consciência fonêmica e na instrução fônica sistemática. No entanto, sua proposta não esteve isenta de críticas, principalmente por parte de pesquisadores que apontam para uma tentativa de esvaziar concepções mais amplas de alfabetização e de eliminar do debate termos como letramento e práticas sociais de linguagem. A crítica foi evidenciada na produção acadêmica recente, que denuncia o apagamento de conquistas históricas da educação brasileira e o retorno a perspectivas instrucionistas que tratam a alfabetização como mera decodificação técnica.

Em paralelo, a BNCC também ocupa lugar de destaque na organização curricular do país, sendo amplamente divulgada como um instrumento de alinhamento nacional das competências e habilidades esperadas para cada etapa da educação básica. Contudo, ao tratar da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC parece incorrer em contradições e sobrecargas. A grande quantidade de habilidades e objetos de conhecimento atribuídos aos docentes desses anos iniciais não é acompanhada por orientações didáticas suficientemente claras ou por fundamentações teóricas robustas, o que gera insegurança e incertezas no exercício docente.

As políticas públicas, embora apresentadas como avanços rumo à melhoria da qualidade da educação, frequentemente impõem aos professores um conjunto de expectativas e exigências que não são acompanhadas pelas condições materiais e formativas necessárias à sua implementação. Portanto, observa-se uma tensão entre o discurso oficial e a realidade vivida nas salas de aula. Os professores alfabetizadores, especialmente aqueles que atuam em contextos de vulnerabilidade social, precisam lidar com demandas curriculares excessivas, ao mesmo tempo em que enfrentam a carência de infraestrutura, materiais didáticos adequados e formação continuada.

A escolha de analisar essas duas políticas no mesmo capítulo se justifica pelo fato de ambas operarem como instrumentos de regulação do trabalho docente, ainda que por caminhos distintos. Enquanto a PNA adota um discurso fortemente prescritivo, orientado por um modelo considerado tecnicista por muitos estudiosos, a BNCC, apesar de seu apelo à flexibilidade e à autonomia, também impõe uma lógica de padronização que pouco reconhece as especificidades dos sujeitos e dos territórios escolares. Essa ambivalência cria um cenário desafiador para os professores, que precisam, cotidianamente, mediar entre as exigências oficiais e as necessidades reais de seus alunos.

No segundo capítulo, buscou-se evidenciar também os impactos subjetivos dessas políticas sobre os docentes. A forma como as diretrizes são apresentadas e implementadas muitas vezes colabora para o aumento da desvalorização da profissão docente, sobretudo ao transferir para o professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados educacionais, desconsiderando os contextos históricos, econômicos e sociais em que o ensino se realiza. Essa responsabilização individualizada, típica de modelos neoliberais de gestão, tende a produzir sentimentos de frustração, sobrecarga e esgotamento emocional, que afetam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico.

Outro aspecto problematizado foi o descompasso entre a formação dos professores e as exigências colocadas por esses documentos. A ausência de políticas públicas que garantam formação continuada consistente e crítica dificulta a apropriação adequada dos conteúdos e das metodologias propostas. Nesse sentido, o capítulo apontou para a necessidade de se investir em processos formativos que considerem as realidades locais, que valorizem o saber docente e que promovam o diálogo entre teoria e prática de maneira articulada e reflexiva.

Assim, ao longo do segundo capítulo, tornou-se evidente que as políticas de alfabetização vigentes não podem ser analisadas apenas como documentos técnicos, mas devem ser compreendidas em sua dimensão política, histórica e ideológica. A forma como essas

políticas impactam a prática docente não é neutra, e sua análise crítica é fundamental para o fortalecimento de uma educação democrática, inclusiva e emancipatória.

Logo, a reflexão proposta neste capítulo contribui diretamente para a análise da hipótese central desta dissertação, ao evidenciar que os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores não se resumem a questões metodológicas, mas são profundamente atravessados por decisões políticas e disputas ideológicas que afetam tanto a formação docente quanto a autonomia profissional. Essa constatação aponta para a urgência de uma resistência crítica e coletiva por parte dos educadores, no sentido de reivindicar uma alfabetização que respeite a pluralidade cultural, a diversidade dos sujeitos e a complexidade do ato de ensinar.

Se, por um lado, as diretrizes como a PNA e a BNCC revelam uma tentativa de ordenar e qualificar o processo educativo, por outro, evidenciam também as limitações de políticas que não dialogam com a realidade das escolas públicas brasileiras. A superação desses desafios passa, inevitavelmente, por uma reconstrução do sentido da alfabetização e por uma valorização efetiva do papel do professor alfabetizador enquanto sujeito histórico, político e transformador.

A formação e a atuação do professor alfabetizador não ocorrem em um vácuo social, mas estão profundamente condicionadas pelos modelos econômicos, políticos e ideológicos predominantes. Nesta perspectiva, compreender a lógica do neoliberalismo e seus desdobramentos sobre a educação pública é essencial para refletir sobre os obstáculos enfrentados pelos profissionais da alfabetização. Esta dissertação, ao abordar essa temática, reconhece que o neoliberalismo, mais do que um sistema econômico, é um projeto de mundo que afeta diretamente a forma como se compreende a função social da escola, o papel do professor e o direito à alfabetização.

A hipótese levantada desde o início deste trabalho – de que os desafios do professor alfabetizador vão além da dimensão técnica e se articulam com determinantes sociais, políticos e ideológicos – se torna ainda mais evidente quando se analisa o contexto da política educacional sob influência neoliberal. A redução dos investimentos públicos, a privatização das políticas de formação, a padronização do currículo e a transferência da responsabilidade pelo fracasso escolar para o indivíduo-professor são algumas das manifestações concretas desse modelo que vêm fragilizando os sistemas públicos de ensino, especialmente nas etapas iniciais da educação básica.

O terceiro capítulo da dissertação foi dedicado a problematizar essas relações entre neoliberalismo e educação, com foco na formação docente. É possível observar que, nesta estrutura social, a escola tende a ser instrumentalizada como espaço de reprodução de uma racionalidade utilitarista, voltada à formação de sujeitos "produtivos" e "empreendedores de si".

Isso afeta diretamente os sentidos da alfabetização, que perde sua dimensão político-social e passa a ser vista como uma habilidade técnica, desvinculada da formação crítica e da construção da cidadania. Nessa lógica, o professor alfabetizador deixa de ser concebido como um intelectual transformador e passa a ser visto como mero executor de prescrições pedagógicas, cada vez mais monitorado e avaliado por padrões externos.

Ao discutir as consequências dessa lógica neoliberal sobre a prática docente, os dados analisados e os autores consultados reforçam que os desafios do alfabetizador não são fruto da ineficiência individual, mas de um sistema que desvaloriza sua autonomia, precariza sua formação e esvazia o sentido emancipador da educação. A ideia de responsabilização individual, amplamente disseminada nos discursos institucionais e na mídia, mascara as condições objetivas de trabalho, as desigualdades estruturais e a falta de apoio institucional que marcam o cotidiano das escolas públicas.

Durante o processo de pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de resistir a esse modelo tecnicista e excludente, apostando em uma formação docente que valorize o diálogo, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática. É preciso, ainda, resgatar o sentido político da alfabetização, como defendido por autores como Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, entre outros, para quem ensinar a ler e a escrever é também ensinar a pensar, a compreender o mundo e a agir sobre ele.

Essa perspectiva se mostra ainda mais urgente diante da realidade enfrentada por grande parte da população brasileira, que convive com altos índices de analfabetismo funcional e com profundas desigualdades educacionais. A atuação do professor alfabetizador, nesse contexto, deve ser reconhecida como um ato de resistência, e sua formação como um campo de disputa de sentidos e de projetos de sociedade. Se o neoliberalismo pretende impor uma lógica mercantil à educação, é dever das instituições formadoras e dos educadores lutar por uma formação humanizadora, crítica e democrática.

A análise realizada ao longo do trabalho confirma a hipótese inicial de que os desafios da alfabetização são atravessados por uma complexa rede de fatores que vão além da sala de aula. A precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de responsabilidades, a ausência de políticas públicas eficazes de formação continuada e a desvalorização social da docência configuram um cenário desafiador, que exige respostas coletivas e estruturais. O professor alfabetizador, mais do que nunca, precisa ser reconhecido como protagonista de um processo formativo que não se limita ao domínio do código escrito, mas que envolve dimensões éticas, políticas e culturais do ser humano.

Neste sentido, os próximos passos da pesquisa apontam para a importância de aprofundar os estudos sobre a formação crítica e continuada dos alfabetizadores, compreendendo como essa formação pode fortalecer a resistência ao modelo tecnocrático e empresarial de educação. Há que se investigar com mais profundidade os impactos das políticas neoliberais sobre o cotidiano escolar e sobre a subjetividade docente, bem como construir estratégias que promovam a autonomia pedagógica e o protagonismo dos professores em suas práticas.

Ao longo desta trajetória investigativa, algumas dificuldades foram enfrentadas, sobretudo no que diz respeito à escassez de dados empíricos recentes sobre os efeitos diretos da PNA nas escolas públicas, uma vez que sua implementação ocorreu de maneira abrupta e sem ampla participação dos atores da educação. Ademais, as limitações impostas pelo contexto pandêmico dificultaram o acesso a espaços escolares para observação e escuta de professores em atuação, o que impediu a inclusão de uma abordagem metodológica de campo. Mesmo assim, o embasamento teórico e documental permitiu uma análise robusta e consistente dos principais temas propostos.

## 1 - HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

### 1.1 - A alfabetização no Contexto inicial: a origem da alfabetização

Para falarmos sobre a origem da alfabetização, é necessário antes tratar da origem da escrita nos seus primórdios. Ela teve origem no período antigo da mesopotâmia, por volta de 3,500 a. C., mais precisamente na cidade de Uruk, uma das primeiras cidades organizadas da humanidade (Gróf, 2020). Esse sistema de escrita, conhecido como protocuneiforme, que foi amplamente utilizado para registros administrativos, comerciais e de recursos. Segundo Gróf (2020) esse foi um marco importante na história, pois a criação da escrita, simultaneamente com a auto alfabetização daquela civilização, demonstram como era complexa as relações sociais e econômicas da época.

Essa evolução foi influenciada pela necessidade organizacional da época, onde foram organizadas várias cidades, como Uruk e Ur (a cidade conhecida de onde o patriarca Abraão saiu). Houve naquele período grande necessidade de registros, devido ao fluxo de comércio e administração das cidades, por isso afirma o autor, "O protocuneiforme seria, portanto, um instrumento de controle e de intermediação entre outros dispositivos, mas relacionado à esfera administrativa e econômica de Uruk no final do Calcolítico" (Gróf, 2020, p. 40). Neste ínterim, a escrita protocuneiforme foi instrumento essencial para o desenvolvimento social e econômico daquela região.

Este marco da humanidade retrata um salto organizacional importante devido a necessidade de registros, não só para fins de atividades econômicas e sociais, mas histórico e que posteriormente influenciou outras civilizações como a do antigo Egito. Por conseguinte, como relata o autor, "Compreende-se, então, que a história da escrita está ligada ao desenvolvimento do passado da humanidade, passando assim da linguagem oral para os registros" (Longuinho et al., 2023, p. 364).

Os tabletes de escrita protocuneiforme que foram encontrados nas antigas cidades, retratam diferentes gêneros textuais, como listas lexicais<sup>1</sup> e registro administrativos. Estes textos eram organizados em categorias, os escritos administrativos eram voltados para registrar atividades econômicas, como contagens de bens e medição de áreas, já outros eram relacionados a prática de gestão da época (Gróf, 2020).

---

<sup>1</sup> Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, "lexical" refere-se ao que diz respeito ao léxico ou aos vocábulos de uma língua, relacionado a uma palavra específica e não às regras gerais da gramática. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/lexical>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Um aspecto que causa divergência entre acadêmicos, é se as escritas tinham relação com a linguagem falada, ou seja, se os léxicos nos tabletas representavam um idioma específico, pois alguns símbolos tinham significados multivalentes, alguns poderiam ter significado individual dependendo do contexto (Gróf, 2020). Sendo assim, o autor enfatiza, “Apesar da grande quantidade de material disponível, os avanços na decifração do protocuneiforme são incipientes e se resumem formalmente à identificação do gênero dos textos arcaicos e ao significado de sinais individuais” (Gróf, 2020, p. 37). Muitos desses escritos por terem mais relação em registros administrativos e econômicos, não deixam claro a relação com algum idioma específico, mas sua ambiguidade levanta evidências de que poderiam sim de fato terem relação (Gróf, 2020).

Neste contexto, a escrita era uma necessidade humana de registrar pensamentos, acontecimentos e ideias. Os primeiros registros, através de figuras no período das cavernas surgiram e representavam relatos do cotidiano, como a caça, dando início a uma comunicação através de símbolos (Longuinho et al., 2023). Com isso afirma-se, “Na pré-história o ser humano já externalizava a necessidade de informar. Inicialmente, o uso do registro era através da pintura, desenhos que representavam sua cultura, objetos e acontecimentos do cotidiano” (Longuinho et al., 2023, p. 362).

Os desenhos foram evoluindo para sistemas mais complexos, como pictogramas, eles utilizavam imagens para representar objetos e ações. O pictograma nem eram fonéticos, ou seja, não eram associados a algum tipo de som, mas era a forma de se expressar através das imagens, formando a base da comunicação (Longuinho et al., 2023). Conforme Longuinho et al., (2023), os ideogramas também eram formas de comunicação. Os fenícios por exemplo, que foram influenciados pelos sistemas sumérios e egípcios, criaram o primeiro alfabeto fonético por volta do século XV a. C., e era composto por 24 símbolos e representavam sons. Esse avanço possibilitou a escrita ser disseminada e acessível, que posteriormente serviu para a criação do alfabeto grego.

Não muito diferente, os egípcios desenvolveram o que conhecemos como hieróglifos, influenciados por uma questão religiosa. Juntamente com a suméria, os egípcios tiveram papel importante no desenvolvimento da escrita, conforme o autor, "Os egípcios inventaram os hieróglifos (escrita sagrada). A representação do som através dos desenhos foi bem desenvolvida, criando caracteres que representavam o som das palavras e certamente influenciou outras civilizações" (Longuinho et al., 2023, p. 363).

Com o passar dos séculos, a escrita sofreu uma evolução, das mais diferentes regiões, o que culminou na criação de alfabetos fonéticos que proporcionaram o aprendizado da leitura e

escrita. Devido à grande necessidade comercial, a alfabetização não foi uma habilidade restrita somente aos governantes e mais ricos, esse processo se tornou acessível a um número maior de pessoas (Longuinho et al., 2023). Nesse contexto, várias civilizações desenvolveram seu próprio sistema de escrita, como os hieróglifos egípcios e o alfabeto fenício, que foram fundamentais para os primeiros métodos de escrita e registros. Todo esse processo foi importante para o desenvolvimento de alfabetização civilizatória, contribuindo não só para fins econômicos, mas também histórico (Longuinho et al., 2023).

Portanto, a humanidade tinha a necessidade de fixar informações de forma permanente, até o desenvolvimento dos primeiros alfabetos, eram utilizados desenhos e símbolos. Dessa maneira, podemos considerar:

A escrita é uma tecnologia desenvolvida ao longo da história da humanidade que possibilitou a imobilização da linguagem oral, transcendendo as condições ordinárias de tempo e de lugar. Diante de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo desenvolveu diversos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nos entalhos e desenhos para a fixação da linguagem oral. (Reis, 2019, p.11).

Neste contexto, a escrita além de ser considerada uma tecnologia para fins comerciais, ela transcende a mera tradição oral, perpetua as ideias, instruções, informações de modo permanente e permite que as ideias atravessem o tempo e espaço.

A transição do sistema de comunicação de desenhos e símbolos para a escrita alfabética ocorreu de modo gradual, ela foi baseada em sons pelos fenícios. Eles buscaram simplificar a representação da linguagem escrita por meio de um sistema alfabético, conforme, "A decomposição da frase em seus elementos, a palavra, foi de fundamental importância para o surgimento da escrita como ela é entendida atualmente. Da notação das 18 palavras, o homem enfim passou à notação dos sons, chegando as escritas fonéticas" (Reis, 2019, p. 17).

A seguir, temos uma figura que demonstra a transição dos hieróglifos e de outros povos para o alfabeto contemporâneo, ela ilustra a evolução das letras do alfabeto. Essa transição demonstra como que gradualmente os desenhos e símbolos foram transformados em letras fonéticas, refletindo mudanças culturais de diferentes sociedades.

Egípcio	Proto-sinaítico	Fenício	Grego antigo	Grego	Latim
					A
					B
					G
					E
					K
					M
					N
					O
					P
					T
					S

**Figura 1:** Transformação dos hieróglifos  
Fonte: Reis, 2019.

Nessa sequência, a figura evidencia que as letras do alfabeto nos dias atuais têm grande semelhança com as figuras que elas representavam. Mesmo com a transição não só do tempo, mas de sociedades diferentes semelhança entre figuras e letras permaneceram, pois uma sofreu influência da outra. Os fenícios influenciaram os gregos, que posteriormente incluíram as vogais, tornando o alfabeto mais completo e fonético (Reis, 2019).

A adoção do alfabeto pelos gregos representou um marco na evolução da escrita, pois sua estrutura fonética permitiu uma maior acessibilidade ao aprendizado da leitura e da escrita. Enquanto sistemas anteriores exigiam a memorização de centenas de símbolos para representar palavras inteiras, o alfabeto grego reduziu esse número, facilitando sua disseminação e seu uso cotidiano. Esse avanço não ocorreu de forma isolada, mas como resultado da influência dos fenícios e da adaptação às necessidades da sociedade grega, que passou a utilizar a escrita não apenas para registros administrativos, mas também para a produção literária e filosófica. "A história da evolução da escrita pode ser contada por diversos pontos de vista" (Santana, 2020, p.11), e um desses pontos é justamente a forma como cada civilização incorporou e transformou os sistemas anteriores, moldando-os conforme suas demandas culturais e educacionais.

Com o alfabeto consolidado, a escrita começou a se integrar de maneira mais efetiva ao cotidiano das sociedades, tornando-se um instrumento essencial para a preservação da memória e a transmissão do conhecimento. No entanto, esse processo não ocorreu de maneira democrática, pois o acesso à alfabetização ainda era restrito a determinados grupos sociais, principalmente à elite que detinha o poder político e econômico. O domínio da escrita conferia prestígio e distinção, garantindo a esses grupos o controle sobre os registros históricos, jurídicos e administrativos. Essa desigualdade no acesso à alfabetização evidencia como a escrita esteve, desde sua origem, atrelada às estruturas de poder. Para Frade (2025), a alfabetização sempre esteve condicionada a fatores políticos e ideológicos, sendo influenciada pelo contexto social em que se desenvolve.

Com o passar dos séculos, a escrita expandiu seu papel para além da administração e do comércio, tornando-se um pilar fundamental na organização das sociedades. A popularização dos alfabetos fonéticos possibilitou o surgimento de escolas e métodos sistematizados de ensino da escrita, embora a alfabetização continuasse sendo um privilégio de poucos. A história demonstra que a democratização da escrita foi um processo longo e complexo, marcado por avanços e retrocessos que refletiam as dinâmicas sociais da época, onde:

Os fenícios tinham na escrita um instrumento importante de seu trabalho com o comércio ao redor do Mediterrâneo. Se, por um lado, valia a pena seguir a cultura dos ricos egípcios, assírios e babilônicos, em casa a nova escrita era mais prática e, portanto, mais útil. (Cagliari, 1999, p.169, apud Santana, 2020).

Esse caráter utilitário da escrita foi essencial para sua disseminação, mas não eliminou as barreiras que impediam sua universalização. No Império Romano, por exemplo, a alfabetização foi utilizada como um mecanismo de controle social e de consolidação do poder estatal. O latim, adotado como língua oficial do império, passou a ser ensinado como parte da formação da elite governante, enquanto a maior parte da população permanecia excluída desse processo. A escrita, desse modo, se consolidou como um instrumento de dominação, ao mesmo tempo em que se tornava indispensável para o funcionamento do império. A relação entre alfabetização e poder não se limitou ao período romano, mas se estendeu por toda a história, sendo um fator determinante na organização das sociedades. Como aponta Frade (2025), a alfabetização não pode ser vista apenas como um fenômeno educacional, mas como um processo social que reflete as desigualdades estruturais de cada época.

Mesmo com os avanços da escrita ao longo da Antiguidade, a alfabetização continuou sendo um desafio em diversas civilizações. A transição dos suportes de escrita, como o papiro e o pergaminho, também influenciou esse processo, tornando a disseminação da escrita mais viável em algumas sociedades do que em outras. A invenção do códice, precursor do livro,

representou uma mudança significativa na forma como o conhecimento era registrado e acessado, mas ainda assim, o domínio da escrita permaneceu restrito a grupos específicos. "A escrita é o procedimento o qual atualmente nos servimos para imobilizar, para fixar a linguagem articulada por essência fugidia" (Higounet, 2003, p.11, apud Santana, 2020). Esse aspecto demonstra que a escrita sempre foi um recurso fundamental para a perpetuação do saber, mas sua apropriação esteve condicionada a fatores políticos, econômicos e culturais.

Ao longo da Idade Média, a alfabetização foi ainda mais restringida, sendo controlada principalmente pelo clero, que detinha o monopólio sobre os textos escritos e a produção do conhecimento. A cópia manual dos manuscritos limitava a quantidade de textos disponíveis, tornando o acesso à leitura e à escrita um privilégio quase exclusivo dos mosteiros e das instituições religiosas. A alfabetização, nesse período, não era um direito universal, mas uma ferramenta de distinção social, utilizada para reforçar as hierarquias estabelecidas. Segundo Frade (2025), a relação entre alfabetização e exclusão social é uma constante na história, evidenciando como o acesso à escrita sempre esteve vinculado a interesses políticos e econômicos.

A partir do Renascimento, com o desenvolvimento da imprensa, a escrita passou por um processo de ampliação de seu alcance, permitindo que um número maior de pessoas tivesse acesso aos textos escritos. Esse avanço foi determinante para o surgimento das primeiras políticas de alfabetização, que visavam expandir o ensino da leitura e da escrita para além das elites tradicionais. No entanto, a universalização da alfabetização ainda era um objetivo distante, pois as desigualdades sociais continuavam sendo um obstáculo para sua efetivação. "A história da evolução da escrita pode ser contada por diversos pontos de vista" (Santana, 2020, p.11), e um desses pontos é justamente a forma como a escrita, apesar de seu avanço tecnológico, ainda enfrentava barreiras que impediam sua democratização.

Deste modo, ao analisar a trajetória da escrita e sua relação com a alfabetização, percebe-se que esse processo sempre esteve imbricado em fatores sociais, econômicos e políticos. A escrita, desde suas primeiras formas pictográficas até os alfabetos fonéticos, representou um avanço significativo na comunicação humana, mas sua apropriação sempre esteve condicionada a interesses específicos. Frade (2025) enfatiza que compreender a história da alfabetização é essencial para refletir sobre os desafios contemporâneos, pois muitos dos obstáculos enfrentados na Antiguidade ainda se fazem presentes na sociedade atual. Dessa forma, a escrita continua sendo um instrumento poderoso de acesso ao conhecimento, mas sua universalização permanece como um dos principais desafios da educação.

## 1.2 - Os primórdios da alfabetização no Brasil

A alfabetização no Brasil, assim como em outros contextos históricos, não ocorreu de maneira uniforme ou acessível a toda a população. Desde o período colonial, a educação esteve atrelada a interesses políticos e econômicos, sendo inicialmente utilizada como instrumento de catequização dos povos indígenas pelos jesuítas. Esse ensino, porém, não tinha o propósito de universalizar a alfabetização, mas sim de converter a população nativa ao cristianismo e garantir a disseminação da cultura europeia, pois:

A alfabetização infantil não é somente a aquisição do sistema alfabético de escrita, mas o processo em que as crianças estão se preparando para sua inserção social, quando estão se preparando para ler, formular conceitos, escrever e ampliar sua linguagem, iniciando seu processo de desenvolvimento educacional (Andrade et al., 2024, p. 274).

Neste ínterim, pode-se dizer que a alfabetização no Brasil, desde suas origens, esteve intrinsecamente ligada a fatores culturais e sociais que determinaram seu alcance e impacto.

Com a chegada dos jesuítas no século XVI, o ensino da leitura e da escrita foi incorporado às práticas missionárias, estruturado a partir do modelo europeu. No entanto, sua função principal não era a formação acadêmica da população, mas sim a instrução religiosa, voltada exclusivamente para a catequese. As escolas jesuíticas priorizavam a memorização de textos sagrados e a instrução básica em latim e português, mas seu acesso era restrito. Esse modelo de ensino permaneceu vigente até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil por ordem do Marquês de Pombal, um evento que impactou significativamente a organização da educação no país. Andrade et al. (2024) destacam que a educação brasileira sempre refletiu as transformações políticas e sociais, sendo moldada conforme os interesses das elites dominantes e os desafios impostos por cada período histórico.

A saída dos jesuítas deixou um vácuo educacional, o que levou o Estado a assumir a responsabilidade pela organização do ensino. No entanto, essa transição não significou a democratização da alfabetização, pois a educação permaneceu elitista e inacessível para a maioria da população. Durante o período colonial, o ensino formal era privilégio de poucos, e as poucas escolas existentes atendiam principalmente os filhos de colonos portugueses e aristocratas locais. Segundo Andrade et al. (2024), a história da alfabetização no Brasil é marcada por ciclos de exclusão e tentativas de ampliação do acesso à educação, que nem sempre foram bem-sucedidas. Assim, o analfabetismo continuou a ser uma realidade persistente ao longo dos séculos, com esforços pontuais para sua mitigação.

A partir do século XVIII, com o avanço das ideias iluministas e os primeiros movimentos pró-independência, começaram a surgir discussões sobre a importância da educação para a construção de uma sociedade mais estruturada. Essas discussões ganharam força no século XIX, com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, quando a necessidade de um sistema educacional mais amplo e organizado passou a ser vista como essencial para a formação da identidade nacional:

Foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país (Andrade et al., 2024, p. 275).

Esse movimento inicial, no entanto, não se traduziu imediatamente em mudanças efetivas na universalização do ensino.

O Brasil imperial estabeleceu diretrizes para a educação pública, mas os avanços foram limitados, uma vez que a prioridade ainda era garantir a formação das elites, enquanto a alfabetização das classes populares permanecia secundária. Além disso, a educação no período imperial se organizava de forma descentralizada, sem políticas nacionais que garantissem a expansão da escolarização. Frade (2022) aponta que as políticas educacionais brasileiras sempre refletiram as estruturas de poder vigentes, o que resultou em um sistema de ensino marcado pela desigualdade e pela exclusão. Dessa forma, a alfabetização continuou a ser um privilégio de poucos, e a grande maioria da população permaneceu sem acesso à educação formal até o final do século XIX.

A Primeira República trouxe novas tentativas de ampliação da educação, especialmente com a criação das primeiras reformas do ensino público. No entanto, essas iniciativas ainda eram insuficientes para garantir um acesso universal à alfabetização. O modelo de ensino adotado nesse período era influenciado por concepções tradicionais, que enfatizavam a memorização e a repetição de conteúdos, sem uma preocupação efetiva com a compreensão e a construção do conhecimento. Segundo Andrade et al. (2024), as reformas educacionais da Primeira República representaram um passo importante para a estruturação do sistema escolar, mas não foram capazes de resolver os problemas estruturais que impediam o avanço da alfabetização no Brasil.

O ensino da leitura e da escrita durante esse período seguia métodos rudimentares, muitas vezes limitados à cópia e à repetição de palavras e frases. Não havia uma preocupação pedagógica voltada para a compreensão do texto ou para o desenvolvimento de habilidades

críticas nos estudantes. Apenas no século XX, com a influência das teorias psicológicas e pedagógicas modernas, o ensino da alfabetização começou a incorporar abordagens mais reflexivas, que valorizavam o contexto e o significado da leitura e da escrita. "Desde então, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência das escolas públicas do país" (Monteiro e Silva, 2015, apud Andrade et al., 2024, p. 276). Esse processo marcou uma mudança significativa na forma como a alfabetização passou a ser concebida, deixando de ser apenas um exercício mecânico para se tornar um instrumento de inserção social e cidadania.

Assim, os primórdios da alfabetização no Brasil foram marcados por uma série de desafios, que incluíram desde a resistência à universalização do ensino até a persistência de métodos ineficazes de ensino da leitura e da escrita. A relação entre alfabetização e estrutura de poder foi um dos principais fatores que determinaram a trajetória da educação no país, tornando a inclusão educacional um processo lento e desigual. Como apontam Andrade et al. (2024), a história da alfabetização no Brasil é um reflexo das tensões sociais e políticas que moldaram o desenvolvimento do sistema educacional, evidenciando que o acesso à educação sempre esteve condicionado às dinâmicas de exclusão e privilégio.

No início do século XX, o Brasil passou por um processo de modernização que também impactou a educação e a alfabetização. A expansão das cidades e o crescimento industrial exigiram uma força de trabalho minimamente instruída, o que levou a uma maior preocupação com a escolarização da população. No entanto, a alfabetização ainda era vista como um privilégio, acessível apenas às camadas mais abastadas da sociedade. Segundo Maciel (2014), o fracasso da escola brasileira em garantir o aprendizado da leitura e da escrita foi reconhecido e debatido ao longo das décadas, mas as políticas públicas implementadas nem sempre foram eficazes para reverter esse quadro. A educação permaneceu excludente, beneficiando apenas uma parcela restrita da população, enquanto o analfabetismo continuava sendo uma realidade persistente.

A década de 1930 trouxe mudanças significativas na forma como a alfabetização era concebida no país. Com o fortalecimento do Estado e a necessidade de unificação nacional, o governo passou a investir mais na educação pública, promovendo a criação de escolas e incentivando a formação de professores. A alfabetização começou a ser tratada como uma questão estratégica para o desenvolvimento do Brasil, embora as desigualdades no acesso à educação ainda fossem evidentes.

A alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” é um programa de pesquisa partilhado com outras instituições brasileiras e pesquisadores da área da alfabetização,

que busca integrar uma adequada compreensão do fenômeno da alfabetização e do letramento no contexto brasileiro (Maciel, 2014, p. 109).

Esse movimento demonstrava uma tentativa de sistematizar e compreender a alfabetização como um processo social e educacional mais amplo.

Apesar dos esforços do governo, o analfabetismo ainda era um problema estrutural, resultado da falta de investimentos contínuos e da ausência de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Durante a Era Vargas, houve iniciativas para ampliar o acesso à educação básica, mas elas não foram suficientes para transformar a alfabetização em um direito universal. O ensino ainda estava concentrado nos grandes centros urbanos, enquanto as áreas rurais permaneciam marginalizadas nesse processo. Para Maciel (2014), a relação entre alfabetização e políticas públicas sempre foi um aspecto central do debate educacional brasileiro, uma vez que o avanço da escolarização esteve diretamente ligado às mudanças econômicas e políticas do país.

Nos anos 1950 e 1960, o Brasil viveu um período de intensificação das discussões sobre a alfabetização, impulsionado por estudos acadêmicos e pelas demandas da sociedade por uma educação mais acessível. A influência de pesquisadores e educadores, como Paulo Freire, trouxe novas abordagens para o ensino da leitura e da escrita, enfatizando a importância da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, assim:

Passados 22 anos após a publicação do primeiro relatório sobre a pesquisa ABEC (Soares, 1989), constatamos que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, a despeito de ser um fenômeno histórico, reconhecido e denunciado há várias décadas, transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do País, a partir da década de 90 do século XX. (Maciel, 2014, p. 111).

Isso evidencia como a preocupação com a alfabetização foi crescendo ao longo do tempo, tornando-se uma questão central nas discussões educacionais.

A ditadura militar (1964-1985) trouxe desafios adicionais para a educação brasileira, pois, ao mesmo tempo em que o regime promoveu a expansão da rede escolar, também impôs restrições à participação popular e ao pensamento crítico. A alfabetização passou a ser tratada como um instrumento de controle social, e os métodos de ensino adotados nesse período reforçaram a memorização e a mecanização do aprendizado, afastando-se de abordagens que valorizavam a reflexão e a compreensão. Maciel (2014) destaca que, apesar do crescimento da escolarização durante a ditadura, a qualidade do ensino permaneceu um problema, refletindo a falta de investimentos e a centralização das decisões educacionais. A preocupação maior era garantir que as crianças aprendessem a ler e escrever minimamente, sem necessariamente desenvolver um pensamento crítico sobre os textos que liam.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, a alfabetização passou a ser reconhecida como um direito fundamental, o que levou a novas políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar. O aumento da produção acadêmica sobre alfabetização a partir da década de 1990 demonstra o crescimento do interesse pelo tema e a necessidade de aprofundar os estudos sobre suas metodologias e impactos sociais, como:

No período, foram identificadas 121 pesquisas produzidas predominantemente a partir da década de 90. Esses dados nos revelam que o assunto formação do alfabetizador tem sido tomado como foco de pesquisa e de preocupação dos pesquisadores, na busca de compreender e intervir em soluções para o fracasso da/na alfabetização de crianças. (Maciel, 2014, p. 123).

Este movimento reforçou a necessidade de qualificação dos professores e de uma abordagem mais ampla sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos anos 2000, programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foram implementados com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Essa iniciativa marcou um avanço significativo na concepção da alfabetização como um direito universal e uma prioridade educacional. No entanto, os desafios permaneceram, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à adaptação dos métodos de ensino às realidades locais. Maciel (2014) aponta que, apesar dos avanços obtidos com a ampliação do acesso à escola, ainda há barreiras estruturais que dificultam a consolidação de uma alfabetização de qualidade para todos. A desigualdade educacional, especialmente entre as regiões do país, continua sendo um fator determinante para o sucesso ou fracasso das políticas de alfabetização.

Consequentemente, ao longo do século XX, a alfabetização no Brasil passou por diversas transformações, refletindo tanto as mudanças políticas e sociais quanto os avanços nas pesquisas educacionais. O processo de escolarização se expandiu significativamente, mas o país ainda enfrenta desafios para garantir que todas as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades de leitura e escrita. Como enfatiza Maciel (2014), a alfabetização é um fenômeno complexo, que exige não apenas investimentos contínuos em educação, mas também a implementação de políticas públicas que considerem as especificidades socioculturais da população. Dessa forma, a luta pela universalização da alfabetização no Brasil continua sendo um dos principais desafios da educação nacional.

A partir da década de 1940, a alfabetização passou a ser cada vez mais estruturada por meio de materiais didáticos e diretrizes oficiais que buscavam padronizar os métodos de ensino. O uso de manuais específicos para a formação docente e para a prática em sala de aula tornou-se uma ferramenta essencial na organização do ensino de leitura e escrita.

Tratando especificamente de metodologia da linguagem ou de metodologia geral do ensino primário, com capítulos sobre o ensino de leitura, escrita e linguagem, esses manuais estão estruturados em unidades ou capítulos, contendo exposição sintética de cada assunto e exercícios para estudo, sugestões de trabalhos, notas práticas e indicações de leitura (Mortatti, 2014, p. 204).

Esses materiais desempenharam um papel central na consolidação das práticas pedagógicas, estabelecendo um modelo de alfabetização baseado na repetição e memorização, características marcantes do período.

Com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário em 1946, o governo passou a exercer maior controle sobre a educação, visando estruturar o ensino de forma mais sistemática. A preocupação com a padronização dos métodos de alfabetização refletia a necessidade de consolidar um modelo educacional alinhado às exigências da época, garantindo que o aprendizado da leitura e da escrita fosse amplamente difundido. No entanto, como destaca Mortatti (2014), apesar da tentativa de uniformização, ainda havia discrepâncias significativas entre as diferentes regiões do país, o que dificultava a efetivação de um ensino verdadeiramente igualitário. O uso de materiais didáticos oficiais contribuiu para o fortalecimento de um modelo de ensino baseado em normas fixas, mas a diversidade de realidades educacionais do Brasil exigia abordagens mais flexíveis e adaptáveis.

Os manuais de alfabetização da época enfatizavam a importância da leitura e da escrita como habilidades fundamentais para o desenvolvimento do aluno e sua inserção na sociedade. Eles apresentavam métodos de ensino sequenciais, que começavam pelo reconhecimento de letras e sílabas e evoluíam gradualmente para a formação de palavras e frases completas, assim:

Nos campos da história da educação e da história da alfabetização, igualmente se constata, nas três últimas décadas, acentuado crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas sobre livro didático, seja como objeto de investigação, seja como fonte para o estudo de temas específicos ou das matérias/disciplinas escolares (Mortatti, 2014, p. 199).

Essa abordagem enfatizava a repetição e a prática constante como formas essenciais para garantir a assimilação do conteúdo, o que acabou caracterizando o ensino da alfabetização no Brasil por décadas.

A partir da década de 1950, houve um crescimento nas discussões sobre os métodos de alfabetização, com debates entre defensores do método sintético, baseado na memorização de fonemas e sílabas, e do método analítico, que priorizava a leitura de palavras e textos completos. Essas divergências pedagógicas evidenciavam as limitações do ensino mecânico da leitura e da escrita e levantavam questionamentos sobre a necessidade de reformulação dos métodos empregados nas escolas.

Mortatti (2014), aponta que essas discussões foram fundamentais para a revisão das estratégias de alfabetização, pois demonstraram que a simples decodificação dos signos não era suficiente para garantir a compreensão textual. Esse debate impulsionou pesquisas sobre o ensino da alfabetização e influenciou a elaboração de novas metodologias educacionais nas décadas seguintes.

Nos anos 1960 e 1970, a alfabetização passou por mudanças impulsionadas por novos estudos sobre os processos de aprendizagem e pelas transformações políticas e sociais do período. A influência do pensamento freireano trouxe uma abordagem mais crítica para o ensino da leitura e da escrita, enfatizando a alfabetização como um instrumento de libertação e participação cidadã. No entanto, durante a ditadura militar, essa perspectiva foi combatida, e os métodos tradicionais de ensino voltaram a ser priorizados, reforçando a memorização e a mecanização do aprendizado. Mortatti (2014) destaca que essa oscilação entre abordagens inovadoras e tradicionais refletiu as tensões políticas e sociais que influenciaram a educação brasileira, tornando o processo de alfabetização um campo de disputa ideológica.

Segundo Poletto e Vieira (2024, p.6) “A educação, para Freire, deve formar cidadãos mais tolerantes, que respeitem as diferenças culturais e sociais, construtores de suas identidades e críticos, não sendo submissos a um sistema hierárquico, capitalista e político”.

A redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988 trouxeram novos avanços para a alfabetização, incluindo a garantia da educação como um direito fundamental. O aumento da produção acadêmica sobre o tema e a implementação de programas governamentais voltados para a erradicação do analfabetismo demonstram a crescente preocupação com a qualidade do ensino da leitura e da escrita. No entanto, apesar dessas iniciativas, os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos. Como aponta Mortatti (2014), a história da alfabetização no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, sendo necessário um esforço contínuo para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nas últimas décadas, a concepção de alfabetização passou por novas transformações, incorporando o conceito de letramento, que considera não apenas o domínio do código escrito, mas também o uso social da leitura e da escrita. Essa mudança de paradigma influenciou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, que antecipou a idade esperada para que as crianças fossem alfabetizadas e enfatizou práticas pedagógicas contextualizadas e integradas. O avanço das tecnologias digitais também trouxe novos desafios e oportunidades para a alfabetização, ampliando as formas de acesso ao conhecimento, mas também exigindo

novas competências por parte dos alunos e professores. Como enfatiza Mortatti (2014), compreender a história da alfabetização é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos, pois permite uma análise crítica dos caminhos percorridos e das transformações ainda necessárias.

Nessa perspectiva, os primórdios da alfabetização no Brasil refletem um processo de evolução contínua, marcado por disputas pedagógicas, políticas públicas e desigualdades estruturais. A trajetória da alfabetização no país demonstra que, embora tenham sido alcançados avanços significativos, ainda há muito a ser feito para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que a leitura e a escrita sejam, de fato, instrumentos de inclusão social. Mortatti (2014) destaca que a alfabetização deve ser vista como um fenômeno dinâmico, que exige constante revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas, para que se torne efetivamente um direito acessível a todos os cidadãos.

### **1.3 - Estudiosos(as) da Alfabetização: Um pouco sobre suas vidas e obras desses(as) que pensaram e pensam a Alfabetização**

#### **1.3.1 - Luiz Carlos Cagliari**

Luiz Carlos Cagliari é um dos mais renomados linguistas brasileiros no campo da alfabetização e da fonética. Formado em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e doutor em Linguística – com especialização em Fonética – pela Universidade de Edimburgo, sua trajetória acadêmica reúne sólida formação humanística e vasta produção científica. Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e colaborador da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Cagliari construiu sua carreira dedicando-se ao estudo da fonética, fonologia, ortografia, sistemas de escrita e, principalmente, aos processos de alfabetização com base na ciência linguística.

Entre suas mais recentes contribuições, destaca-se o capítulo “*Os Desafios da Alfabetização no Brasil Hoje*” (2023), em que o autor denuncia os obstáculos enfrentados no ensino da leitura e da escrita e reafirma a necessidade de uma alfabetização que respeite o funcionamento da linguagem. Em “*Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadores*” (2022), defende a formação docente com base em conhecimentos linguísticos consistentes, reforçando a importância de compreender os sistemas de escrita para promover práticas pedagógicas eficazes. Já no texto “*Ensinando ortografia na alfabetização*” (2023), em

coautoria, argumenta que a ortografia precisa ser ensinada como um sistema estável e funcional, capaz de neutralizar as variações da fala e facilitar a comunicação escrita. No capítulo “*A Interdependência entre a consciência da percepção da relação letra-som e o desenvolvimento da escrita ortográfica*” (2023), apresenta análises fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica como pilar do aprendizado da escrita. Além disso, em “*Literacy and the Problem of Linguistic Prejudice*” (2023), discute como o preconceito linguístico interfere no processo de alfabetização e no acesso equitativo ao conhecimento, propondo uma abordagem mais inclusiva e cientificamente fundamentada.

A trajetória de Cagliari na pesquisa sobre alfabetização é marcada por uma abordagem que integra a Linguística Moderna ao ensino da leitura e da escrita, enfatizando a importância do conhecimento estrutural da língua no processo de ensino. Seu envolvimento com a alfabetização surgiu a partir de observações sobre as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no aprendizado da escrita. "Meu envolvimento com a alfabetização começou, de certo modo, por acaso, porque eu era um foneticista. [...] Fui conhecendo cada vez mais o processo de alfabetização e me pronunciando a respeito de muitos aspectos dessa questão" (Cagliari, 2013, p. 47). Sua abordagem crítica ao ensino tradicional da escrita o levou a desenvolver pesquisas voltadas para a reformulação dos métodos de alfabetização, buscando superar modelos mecânicos e pouco eficazes.

O autor argumenta que a alfabetização deve ser compreendida a partir da perspectiva linguística, considerando a relação entre a fala e a escrita. Em suas pesquisas, ele destaca que muitas dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita decorrem da falta de conhecimento sobre os princípios estruturais da linguagem. Para Cagliari (2023), a Linguística Moderna oferece ferramentas essenciais para compreender o funcionamento do sistema alfabético e estruturar um ensino mais eficiente, alinhado com as particularidades da língua portuguesa. Segundo ele, o ensino tradicional da alfabetização, ao ignorar esses princípios, acaba perpetuando práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem dos alunos e comprometem sua autonomia na leitura e na escrita.

Um dos aspectos centrais de sua crítica ao ensino da alfabetização no Brasil é a influência excessiva da Psicologia e da Pedagogia nas metodologias aplicadas em sala de aula. Cagliari defende que essas áreas, embora importantes, não devem substituir o papel da Linguística no ensino da escrita. "A Linguística Moderna é uma ciência útil e interessante, mas pouco aproveitada. O motivo disso, como de muitos outros problemas semelhantes, é a escola" (Cagliari, 2023, p. 8788). Para ele, a falta de formação linguística dos professores

alfabetizadores resulta em práticas inadequadas, que não levam em consideração a estrutura do sistema ortográfico e as especificidades da língua escrita.

A ortografia, segundo Cagliari, desempenha um papel fundamental na alfabetização, pois é ela que permite a padronização da escrita e a neutralização das variações dialetais. Em sua visão, a escrita deve ser ensinada de maneira sistemática, para que os alunos compreendam as regras ortográficas e desenvolvam a capacidade de ler e escrever com autonomia. "A ortografia não representa a fala de ninguém, mas é organizada de modo a facilitar a leitura por parte de todos os falantes" (Cagliari, 2023, p. 8790). Dessa forma, ele enfatiza que o domínio da ortografia não deve ser tratado como um aspecto secundário da alfabetização, mas como um elemento essencial para a consolidação das habilidades de leitura e escrita.

A necessidade de um ensino estruturado e baseado em evidências levou Cagliari a desenvolver o projeto *O Pulo do Sapo*, um método de alfabetização que busca integrar conhecimentos linguísticos ao processo de ensino da leitura e da escrita. O projeto enfatiza a relação entre os sons da fala e sua representação gráfica, utilizando atividades linguísticas que ajudam os alunos a compreender a estrutura das palavras. "O método desenvolvido no projeto O Pulo do Sapo enfatiza o ensino baseado na relação entre som e escrita, utilizando pares mínimos e atividades linguísticas que ajudam os alunos a entenderem a estrutura das palavras" (Cagliari, 2023, p. 8792). Para ele, o aprendizado da escrita não deve depender exclusivamente da memorização de palavras, mas sim da compreensão dos princípios que regem o funcionamento do sistema alfabético.

Outro ponto central de sua abordagem é a distinção entre alfabetização e letramento. Cagliari defende que a alfabetização deve ser o primeiro estágio do processo de ensino da escrita, garantindo que os alunos dominem a decifração da escrita antes de avançarem para a interpretação e produção de textos, destacando:

Não é possível alfabetizar alguém somente com textos. Sem decifração, não se tem alfabetização. A linguística não cuida só da decifração, mas de todos os aspectos da alfabetização relativos à fala e à escrita, desde o estudo das letras, dos sons que elas têm, até chegar à estrutura dos textos. (Cagliari, 2023, p. 8793).

Ele critica metodologias que privilegiam a compreensão de textos antes que os alunos tenham consolidado a habilidade de decodificar a escrita, argumentando que esse tipo de abordagem prejudica a autonomia do estudante no processo de alfabetização.

O ensino da alfabetização, segundo Cagliari, deve ocorrer em etapas progressivas, respeitando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No projeto *O Pulo do Sapo*, a alfabetização é planejada para acontecer em dois anos, começando pela decifração da escrita, passando pela compreensão da estrutura gráfica e culminando na fluência leitora. "O projeto

propõe que a alfabetização ocorra em dois anos, com um método que inicia pela decifração, passa pela compreensão da estrutura gráfica e culmina na fluência leitora" (Cagliari, 2023, p. 8794). Essa abordagem busca evitar a fragmentação do ensino e garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para utilizar a escrita de forma plena e significativa.

Assim, a contribuição de Cagliari (2023) para os estudos sobre alfabetização se destaca por sua ênfase no papel da Linguística e na necessidade de um ensino sistemático da escrita. Seu trabalho questiona métodos tradicionais que desconsideram os aspectos estruturais da língua e propõe um modelo de alfabetização baseado na compreensão da relação entre a oralidade e a escrita, onde:

O ensino eficaz da alfabetização requer uma mudança na abordagem pedagógica adotada nas escolas. O projeto O Pulo do Sapo propõe um ensino mais científico, baseado em evidências linguísticas, e busca corrigir equívocos comuns em abordagens tradicionais e construtivistas (Cagliari, 2023, p. 8796).

Assim, suas pesquisas e propostas metodológicas contribuem para o aprimoramento do ensino da leitura e da escrita no Brasil, oferecendo alternativas para superar os desafios enfrentados na alfabetização.

O trabalho de Cagliari no campo da alfabetização destaca a importância da Linguística como base para o ensino da leitura e da escrita, criticando abordagens que ignoram a estrutura da linguagem. Para ele, o processo de alfabetização deve ser conduzido com rigor técnico e fundamentado no funcionamento real do sistema de escrita. Segundo o autor, a falta de compreensão sobre a natureza dos sistemas ortográficos tem sido um dos maiores problemas do ensino da alfabetização, levando a métodos que não garantem uma aprendizagem efetiva, assim:

O autor critica a influência excessiva da Psicologia e da Pedagogia na alfabetização, argumentando que a Linguística deveria ter um papel mais central no ensino da leitura e da escrita. A falta de formação adequada dos professores em aspectos linguísticos compromete a qualidade da alfabetização (Cagliari, 2023, p. 8789).

Essa crítica reflete sua visão de que a Linguística oferece as ferramentas necessárias para aprimorar o ensino da escrita, garantindo que ele ocorra de maneira mais eficaz e acessível.

A ortografia, para Cagliari, tem um papel essencial na alfabetização, pois é ela que permite a neutralização das diferenças regionais da oralidade e torna a escrita um código unificado. Ele enfatiza que a escrita não pode ser ensinada como um reflexo da fala, pois cada uma dessas formas de comunicação tem características próprias. Dessa forma, ele argumenta que o ensino da alfabetização deve apresentar a ortografia como um sistema organizado e previsível, garantindo que os alunos compreendam suas regras desde os primeiros anos da escolarização (Cagliari, 2023).

O projeto *O Pulo do Sapo*, desenvolvido por Cagliari, busca reformular o ensino da alfabetização, propondo um método baseado na relação entre o som e a escrita. O autor defende que a alfabetização não pode se basear apenas na memorização de palavras ou na exposição a textos sem uma instrução explícita sobre a estrutura da escrita. "O ensino da alfabetização precisa ser um processo estruturado, evitando abordagens superficiais que desconsideram o funcionamento real da linguagem" (Cagliari, 2023, p. 8793). Seu modelo de ensino enfatiza a necessidade de compreender as correspondências entre fonemas e grafemas, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma sólida e consciente.

O método proposto por Cagliari sugere que a alfabetização deve ocorrer em duas etapas: primeiro, o aprendizado da decifração da escrita; depois, a aquisição da fluência leitora. Ele critica abordagens que misturam essas fases ou que tentam ensinar a interpretação de textos antes que os alunos tenham desenvolvido habilidades de decodificação. Esse modelo visa garantir que os alunos adquiram um domínio progressivo da escrita, permitindo que avancem para níveis mais complexos apenas quando estiverem preparados (Cagliari, 2023).

Além de propor um ensino mais estruturado da alfabetização, Cagliari também critica a forma como a formação dos professores tem sido conduzida. Ele argumenta que muitos alfabetizadores não possuem conhecimento suficiente sobre a estrutura da língua e acabam aplicando métodos ineficazes, que não respeitam a lógica do sistema de escrita. Essa crítica reforça a necessidade de reformular a formação dos professores, garantindo que eles possuam as ferramentas teóricas e práticas para ensinar a escrita de maneira mais eficiente (Cagliari, 2023).

Outro problema apontado por Cagliari é a influência de metodologias que confundem alfabetização com letramento. Ele explica que a alfabetização deve ser, inicialmente, o aprendizado da decifração da escrita, enquanto o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita. Segundo o autor, quando esses dois conceitos são misturados, os alunos podem ser expostos a textos sem que tenham ainda consolidado as habilidades necessárias para compreendê-los. Segundo, Cagliari (2023), esse aspecto reforça sua visão de que a alfabetização precisa garantir, antes de tudo, que os alunos saibam ler e escrever com autonomia.

Por fim, Cagliari propõe que o ensino da alfabetização seja baseado em evidências científicas, e não apenas em concepções pedagógicas que não consideram a estrutura da escrita. Ele argumenta que os métodos tradicionais e construtivistas possuem falhas que podem comprometer o aprendizado dos alunos, pois não garantem uma compreensão real do funcionamento do sistema de escrita.

"A Linguística Moderna teve um papel fundamental na reformulação dos métodos de alfabetização, propondo que a escrita não deve ser ensinada isoladamente, mas em conexão com o conhecimento da fala" (Cagliari, 2023, p. 8788). Dessa forma, ele reforça que um ensino eficiente da alfabetização deve integrar conhecimentos linguísticos, evitando abordagens que tratam a escrita de forma fragmentada ou mecânica.

Assim, a obra de Cagliari oferece uma visão inovadora para a alfabetização, propondo um ensino estruturado, baseado na Linguística e no entendimento do sistema ortográfico. Sua abordagem desafia métodos tradicionais que não respeitam a lógica da escrita e propõe uma reformulação das práticas pedagógicas, tornando a alfabetização um processo mais eficiente e acessível a todos os alunos. Suas contribuições reforçam a importância da qualificação dos professores e da adoção de métodos que realmente permitam o aprendizado sólido da leitura e da escrita, garantindo que os alunos desenvolvam autonomia no uso da linguagem escrita.

A abordagem de Cagliari sobre a alfabetização destaca a necessidade de um ensino que respeite as regras da escrita e ofereça aos alunos um aprendizado estruturado, garantindo que a leitura e a escrita sejam adquiridas de forma consistente. Para ele, um dos principais problemas da alfabetização no Brasil é a falta de um método baseado em evidências científicas, o que resulta em abordagens fragmentadas e pouco eficazes, onde:

O autor inicia o artigo explicando seu envolvimento com a alfabetização, destacando que seu interesse surgiu a partir de experiências com professores e alunos. Ele percebeu que muitos problemas na alfabetização decorriam da falta de um conhecimento sólido sobre linguística e sistemas de escrita. (Cagliari, 2013, p. 47).

A partir dessas observações, ele passou a desenvolver pesquisas que buscam reformular as práticas pedagógicas, garantindo um ensino mais eficiente e adequado à realidade da língua portuguesa.

A visão de Cagliari sobre alfabetização se fundamenta no princípio de que aprender a ler e escrever exige um conhecimento detalhado do funcionamento do sistema ortográfico. Ele argumenta que, sem a compreensão da estrutura da escrita, os alunos enfrentam dificuldades para avançar na leitura e na produção de textos. "O ensino da escrita não deve ser tratado apenas como um processo mecânico de memorização de letras e sílabas, mas sim como uma construção do conhecimento sobre a linguagem" (Cagliari, 2001, p. 73). Essa perspectiva se opõe a métodos que enfatizam apenas a repetição ou a exposição a textos, sem uma instrução clara sobre como funciona o código da escrita.

Outro ponto fundamental na obra de Cagliari é a importância de ensinar os alunos a reconhecerem os padrões da escrita antes de exigirem deles a produção de textos mais

complexos. Ele critica abordagens que privilegiam a interpretação de textos antes que os alunos dominem a leitura, pois isso pode comprometer o aprendizado, relatando:

O autor critica os métodos baseados no espontaneísmo, argumentando que a alfabetização deve ser um processo estruturado. Para ele, é essencial ensinar as regras do sistema de escrita de forma clara, pois o domínio dessas regras é o que permite a verdadeira autonomia do aluno na leitura e na escrita. (Cagliari, 2013, p. 52).

Para ele, a alfabetização não pode depender apenas da exposição aos textos, mas deve garantir que os alunos compreendam e dominem as regras do sistema alfabético antes de avançarem para tarefas mais complexas.

Além disso, o autor reforça a necessidade de um ensino progressivo, que respeite o tempo de aprendizado de cada aluno. Ele propõe que a alfabetização ocorra em etapas bem definidas, garantindo que cada estudante desenvolva plenamente suas habilidades antes de avançar para níveis mais altos. "O autor sugere que o ensino da alfabetização precisa ser repensado, incorporando abordagens baseadas na pesquisa linguística para que os professores possam atuar de forma mais eficiente" (Cagliari, 2001, p. 84). Esse modelo evita lacunas no aprendizado, pois assegura que os alunos dominem cada fase do processo antes de passarem para a seguinte, garantindo um ensino mais sólido e eficaz.

A alfabetização, segundo Cagliari, não pode ser vista como um processo isolado, mas como parte de um contexto mais amplo de desenvolvimento linguístico. Ele argumenta que o ensino da leitura e da escrita deve levar em consideração a variação linguística e as diferenças regionais, sem, no entanto, comprometer a padronização da escrita, ainda retrata:

A variação linguística também é um fator que deve ser considerado na alfabetização. Cagliari aponta que diferentes regiões do Brasil falam o português de maneira distinta, mas que a escrita deve seguir normas estáveis para garantir a comunicação entre todos os falantes da língua" (Cagliari, 2013, p. 58).

Portanto, ele defende que a alfabetização precisa equilibrar o reconhecimento das particularidades regionais da fala com a necessidade de um sistema de escrita que seja compreensível para todos.

Outro aspecto central da obra de Cagliari é a importância da formação dos professores. Ele argumenta que muitos alfabetizadores não recebem a preparação necessária para ensinar a escrita de forma eficiente, o que compromete a qualidade da alfabetização. "O professor tem que ser um exemplo de vida para eles. Esse é o caráter materno ou paterno que se atribui à função de professor" (Cagliari, 2001, p. 1). Para ele, os professores alfabetizadores devem ter um conhecimento aprofundado sobre os princípios da Linguística, garantindo que possam orientar

os alunos no desenvolvimento da leitura e da escrita com base em um ensino estruturado e consistente.

Além de enfatizar a importância do conhecimento técnico por parte dos professores, Cagliari também destaca que o ensino da alfabetização deve se adaptar às necessidades dos alunos. Ele critica abordagens que ignoram as dificuldades enfrentadas por cada estudante, argumentando que o processo de alfabetização deve ser flexível o suficiente para atender às particularidades de cada aprendiz. "O autor critica a falta de sistematização no ensino da escrita, argumentando que um ensino eficaz precisa seguir uma sequência lógica e progressiva" (Cagliari, 2013, p. 56). Dessa forma, ele defende que a alfabetização deve ser planejada com base em uma progressão clara de conteúdos, garantindo que os alunos tenham tempo para desenvolver suas habilidades de forma adequada.

Sob essa ótica, a contribuição de Cagliari (2023) para a alfabetização está na defesa de um ensino baseado na Linguística, na valorização do conhecimento ortográfico e na necessidade de um ensino progressivo e estruturado. Suas pesquisas questionam metodologias que não respeitam a lógica da escrita e propõem uma reformulação do ensino da alfabetização, tornando-o mais eficiente e acessível a todos os estudantes. A ênfase na formação docente e no ensino da ortografia como elemento essencial para a leitura e a escrita reforça sua visão de que a alfabetização deve ser um processo técnico, organizado e fundamentado em evidências científicas.

### **1.3.2 - Emília Ferreiro**

Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi (1936–2023) foi uma psicóloga e pedagoga argentina cuja obra revolucionou a compreensão dos processos de alfabetização infantil. Discípula de Jean Piaget, doutorou-se na Universidade de Genebra, onde desenvolveu pesquisas fundamentais sobre a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Entre suas obras mais influentes estão "Psicogênese da Língua Escrita" (em coautoria com Ana Teberosky), que introduz a ideia de que as crianças passam por estágios de compreensão da escrita, e "Alfabetização em Processo", que aprofunda a análise sobre como os alunos constroem o conhecimento da linguagem escrita. Em "Reflexões sobre Alfabetização", Ferreiro discute as implicações pedagógicas de suas pesquisas, enfatizando a necessidade de práticas educacionais que respeitem o desenvolvimento cognitivo das crianças. Seu legado permanece essencial para educadores e pesquisadores comprometidos com uma alfabetização que reconhece a criança como sujeito ativo na construção do saber.

Emília Ferreiro é uma das referências mais importantes no campo da alfabetização, especialmente por sua perspectiva construtivista, que revolucionou as práticas de ensino da leitura e da escrita. Influenciada pelas teorias de Jean Piaget, Ferreiro argumenta que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, explorando, experimentando e refletindo sobre a linguagem escrita. "A visão de Ferreiro também é sustentada por Piaget, [...] Isso reforça a ideia de que a criança constrói o conhecimento de forma ativa e contínua, necessitando de oportunidades para explorar, experimentar e refletir sobre a linguagem escrita" (Fonseca et al, 2024, p. 620). Nesse sentido, Ferreiro contribui para a ideia de que a alfabetização não deve ser um processo passivo, mas sim uma construção que ocorre por meio da interação da criança com o ambiente e com os textos, conforme apontam Fonseca et al. (2024).

Para Ferreiro, a alfabetização é um processo contínuo e gradual, no qual a criança passa por diferentes níveis de compreensão até alcançar o domínio da leitura e da escrita. Ela enfatiza que o ambiente escolar deve ser um espaço que proporcione interações constantes com a língua escrita, permitindo que a criança desenvolva sua compreensão de maneira natural e progressiva, demonstrando:

Em analogia a Emília Ferreiro (1999), apesar do processo de alfabetização ser vagaroso e trabalhoso para todas as crianças, é de suma importância e dever da escola proporcionar um ambiente alfabetizador, onde a criança tenha familiaridade com a língua escrita. Nesse viés, é de grande valia que a criança tenha interações com a língua escrita e também que, essa interatividade seja mediada por pessoas hábeis na leitura e na escrita (Carvalho, 2023, p. 3).

Assim, para Carvalho (2023), a proposta de Ferreiro reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ofereçam à criança oportunidades reais de contato com a língua escrita, mediadas por educadores capacitados.

A concepção de alfabetização defendida por Ferreiro parte da ideia de que o conhecimento da escrita não é transmitido de maneira linear, mas construído gradativamente pelo aluno. Segundo ela, as crianças, ao entrarem em contato com a língua escrita, enfrentam desafios semelhantes aos enfrentados pela humanidade durante o desenvolvimento dos sistemas de escrita, assim:

Estabelecer diferenças a respeito da escrita como código de transcrição ou sistema de representação constitui um dos primeiros passos para compreender a lógica da concepção de alfabetização construtivista. Isso porque para Emília Ferreiro as situações desencadeadas no início da educação formal trazem questões para as crianças muito parecidas com aquelas vivenciadas pela humanidade (Neves, 2022, p. 119).

Neves (2022), ressalta que essa visão construtivista aproxima o processo de alfabetização das experiências históricas da humanidade com a criação dos sistemas de escrita, exigindo dos alunos um esforço contínuo de compreensão e adaptação.

Ferreiro também argumenta que a alfabetização deve ser vista como um processo de construção do conhecimento, no qual a criança, a partir de suas hipóteses iniciais sobre a escrita, vai refinando sua compreensão até dominar o sistema alfabético. Essa abordagem contrasta com modelos tradicionais, que tratam a alfabetização como um processo de repetição e memorização, sem considerar o papel ativo do aluno. Para Fonseca et al. (2024), Ferreiro enfatiza que o ensino deve permitir que as crianças testem suas hipóteses sobre a escrita, aprendendo por meio de tentativas, erros e reflexões, o que contribui para um aprendizado mais significativo e duradouro.

Outro ponto importante defendido por Ferreiro é a necessidade de o professor atuar como mediador no processo de alfabetização, oferecendo suporte e orientação para que a criança avance em sua compreensão da escrita. Ela ressalta que o papel do educador não é apenas transmitir informações, mas criar um ambiente que favoreça a exploração e a reflexão sobre a língua escrita. Segundo Carvalho (2023), essa mediação é essencial para que as crianças possam avançar em seu processo de alfabetização, uma vez que o contato com mediadores competentes favorece a construção do conhecimento de forma estruturada e coerente.

Para Ferreiro, o processo de alfabetização não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve também a compreensão dos usos sociais da escrita. Ela defende que as crianças precisam ser expostas a diferentes gêneros textuais e contextos de uso da escrita, para que compreendam sua função comunicativa e desenvolvam uma relação significativa com a leitura e a escrita. Conforme Neves (2022), a contribuição de Ferreiro para o campo da alfabetização amplia o entendimento de que o aprendizado da leitura e da escrita deve estar integrado ao cotidiano dos alunos, promovendo a compreensão crítica e o uso funcional da língua escrita.

A influência das ideias de Emília Ferreiro no contexto educacional brasileiro foi significativa, especialmente a partir da década de 1980, quando suas pesquisas começaram a ser amplamente divulgadas. Sua abordagem construtivista contribuiu para a reformulação das práticas de alfabetização, incentivando o desenvolvimento de metodologias que valorizam o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Fonseca et al. (2024) destacam que, apesar das críticas recebidas, as ideias de Ferreiro influenciaram a criação de políticas educacionais que buscam oferecer às crianças ambientes alfabetizadores mais ricos e diversificados, essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

Por isso, a obra de Emília Ferreiro representa um marco no estudo da alfabetização, propondo uma abordagem inovadora que valoriza o papel ativo da criança e a importância do ambiente alfabetizador. Sua visão desafia práticas tradicionais de ensino e reforça a necessidade de uma pedagogia que respeite o tempo de aprendizagem dos alunos, oferecendo oportunidades constantes para que construam seu conhecimento sobre a escrita. Como aponta Carvalho (2023), as contribuições de Ferreiro continuam a influenciar o campo educacional, promovendo práticas que integram a exploração, a reflexão e a interação com a língua escrita como elementos centrais da alfabetização.

Emília Ferreiro defende que o processo de alfabetização deve considerar o contexto sociocultural das crianças, uma vez que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está diretamente relacionado às experiências vivenciadas no ambiente familiar e comunitário, portanto:

Ferreiro enfatiza a importância do contexto sociocultural no processo de letramento. Ela argumenta que a alfabetização é uma prática social que deve ser entendida em relação às experiências culturais e familiares das crianças. A exposição a diversos gêneros textuais e a participação em atividades de letramento no ambiente familiar e comunitário são cruciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Fonseca et al., 2024, p. 624).

Segundo Fonseca et al. (2024), essa perspectiva amplia o papel da alfabetização, tornando-a parte integrante da vivência cotidiana das crianças e essencial para sua formação integral.

Para Ferreiro, o “erro” cometido pela criança durante o processo de alfabetização não deve ser visto como uma falha, mas como uma evidência do seu nível de conhecimento sobre a língua. Carvalho (2023) destaca que a criança, ao errar, não está apenas demonstrando falta de conhecimento, mas sim elaborando hipóteses sobre o funcionamento da escrita, testando e ajustando seu entendimento ao longo do tempo, assim:

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam o que costumava parecer uma 'falta de saber' agora se tornou uma das evidências mais significativas do surpreendente nível de conhecimento que uma criança possui sobre sua língua materna. No momento atual, tornou-se possível compreender esse 'erro' como algo prolífero, com avanços e recuos (Carvalho, 2023, p. 4).

Esta visão transforma o erro em um elemento construtivo, pois ele reflete o processo mental ativo da criança, que busca compreender e dominar a linguagem escrita.

A construção do conhecimento da escrita pela criança, segundo Ferreiro, está ancorada na relação que ela estabelece entre a fala e a escrita. Como apontam Neves (2022), essa relação é essencial para que a criança desenvolva sua compreensão sobre o sistema de escrita, uma vez

que, inicialmente, ela tenta estabelecer correspondências entre os sons que ouve e os símbolos que vê, criando suas próprias regras para representar a linguagem escrita, onde:

O entendimento que sustenta esta ideia inicial das crianças sobre o que é ler e escrever ancora-se no conhecimento que construíram envolvendo a relação fala e escrita. A elaboração própria que cada emissão sonora corresponde a uma representação escrita é consensual, a questão é que neste nível de saberes, a leitura leva em conta a sílaba que é registrada por meio de letras referentes ou não às palavras grafadas. E é neste contexto que outra categoria piagetiana é acionada para explicar o pensamento evidenciado nestas produções: o 'erro construtivo' (Neves, 2022, p. 123).

Nas teorias de Piaget, o autor destaca que o erro não é apenas aceitável, mas necessário para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ferreiro sugere que a alfabetização deve ser um processo investigativo, no qual as crianças são incentivadas a experimentar e explorar a linguagem escrita, aprendendo com seus erros e ajustando suas hipóteses ao longo do tempo. Fonseca et al. (2024) afirmam que essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de descoberta, onde o papel do professor é mediar esse processo, ajudando as crianças a avançarem em suas construções mentais sobre a escrita, ao invés de apenas corrigir seus erros de maneira punitiva. Essa visão contribui para que o ensino da leitura e da escrita seja mais dinâmico e envolvente, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Ferreiro também enfatiza a importância de proporcionar às crianças um ambiente rico em interações com diferentes tipos de textos, o que contribui para que elas compreendam a função social da escrita e ampliem seu repertório linguístico. Segundo Carvalho (2023), a exposição contínua a textos variados, como livros, cartazes, rótulos e jornais, permite que as crianças percebam a escrita como uma ferramenta de comunicação essencial para a vida em sociedade, e não apenas como um exercício escolar. Essa prática, defendida por Ferreiro, reforça a ideia de que a alfabetização deve estar presente em todas as esferas da vida infantil, promovendo um aprendizado mais amplo e significativo.

Além disso, Ferreiro argumenta que a alfabetização não deve se limitar ao ensino das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas deve incluir a compreensão crítica dos textos, permitindo que as crianças reflitam sobre o que leem e escrevem. Neves (2022) aponta que essa visão amplia o papel da alfabetização, transformando-a em um processo de formação integral, no qual as crianças são encorajadas a questionar, interpretar e produzir textos de maneira reflexiva e criativa. Essa perspectiva construtivista propõe um ensino que valoriza o pensamento crítico, preparando os alunos para interagir de forma mais consciente com o mundo ao seu redor.

A proposta de Ferreiro destaca ainda a necessidade de os professores compreenderem o processo de construção do conhecimento das crianças, para que possam apoiá-las de maneira

eficaz durante a alfabetização. Carvalho (2023) reforça que o papel do professor é fundamental, pois ele deve ser capaz de identificar e valorizar as hipóteses elaboradas pelos alunos, ajudando-os a avançar em seus saberes. Esse processo, segundo Ferreiro, exige uma formação docente sólida, que prepare os educadores para lidar com os desafios e as complexidades do ensino da leitura e da escrita, respeitando o tempo e o desenvolvimento individual de cada criança.

Assim, a perspectiva de Emília Ferreiro sobre a alfabetização valoriza o papel ativo da criança no processo de construção do conhecimento, considerando o erro como parte essencial desse aprendizado. Sua abordagem propõe que o ensino da leitura e da escrita seja integrado ao contexto sociocultural dos alunos, respeitando seu tempo de aprendizagem e incentivando a exploração, a experimentação e a reflexão, como defendem Fonseca et al. (2024). Essa visão continua a influenciar as práticas pedagógicas e a formação de professores, contribuindo para a criação de ambientes alfabetizadores mais inclusivos e eficazes.

Emília Ferreiro destacou que o processo de alfabetização infantil envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento, sendo o desenho uma das atividades fundamentais para a construção do conhecimento, destacando:

O desenho é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, desempenhando um papel fundamental no crescimento emocional, cognitivo, motor e social das crianças. Desde cedo, as crianças utilizam o desenho como uma forma de expressão e comunicação, frequentemente imitando adultos ou irmãos mais velhos em suas representações gráficas (Cruz Fonseca da et al., 2024, p. 626, 627).

Segundo Fonseca et al. (2024), a utilização do desenho como ferramenta pedagógica é essencial para que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas ao pensamento simbólico, o que contribui diretamente para a compreensão da escrita como um sistema de representação.

Ferreiro argumenta que o processo de alfabetização ocorre de maneira gradual, passando por diferentes níveis de compreensão, e que as representações gráficas das crianças são indicativas de seu estágio de desenvolvimento cognitivo. O desenho, nesse contexto, não apenas antecede a escrita, mas também a complementa, servindo como um meio pelo qual a criança experimenta a representação simbólica antes de dominar o código alfabético. Para Fonseca et al. (2024), essa etapa inicial é crucial, pois permite que a criança desenvolva habilidades motoras e cognitivas essenciais para o aprendizado da escrita, além de oferecer um espaço para a expressão emocional e criativa.

A teoria de Ferreiro sobre os níveis de desenvolvimento da escrita infantil inclui o nível pré-silábico, caracterizado pela ausência de relação entre a fala e a escrita, onde:

O primeiro é titulado como pré-silábico e se fraciona em dois níveis, sendo o primeiro nível aquele em que a criança não associa a fala com a escrita, onde geralmente essa

escrita é feita por meio de rabiscos, famosas garatujas. E o segundo nível é aquele que ocorre quando a criança já sabe diferenciar letras de figuras e números. No entanto, tais diferenças ocorrem em determinadas situações (Carvalho, 2023, p. 5).

Destaca-se que esse nível inicial é essencial, pois representa o momento em que a criança começa a explorar o sistema de escrita, ainda que de forma rudimentar, estabelecendo as bases para o desenvolvimento posterior de habilidades mais complexas.

Ferreiro também enfatiza que, ao longo do processo de alfabetização, a criança constrói seu conhecimento de maneira ativa, passando por sucessivas reformulações de suas hipóteses sobre a escrita. Fonseca et al. (2024) afirmam que, ao permitir que as crianças expressem seus pensamentos por meio do desenho e da escrita espontânea, os educadores promovem um ambiente alfabetizador que respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno e estimula seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Essa abordagem reforça a visão de Ferreiro de que a alfabetização não é um processo linear, mas sim um percurso marcado por avanços e retrocessos, nos quais o erro desempenha um papel construtivo.

Para Ferreiro, o desenho e a escrita estão intrinsecamente ligados no desenvolvimento infantil, sendo o primeiro uma expressão primária que antecede e prepara o terreno para o domínio da escrita convencional. Carvalho (2023), ressalta que as garatujas, embora muitas vezes vistas como simples rabiscos, representam tentativas iniciais da criança de se comunicar por meio de símbolos, refletindo seu esforço em compreender e reproduzir o que observa no ambiente ao seu redor. Essa fase inicial é crucial, pois marca o início da transição da expressão gráfica para a linguagem escrita, consolidando a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A importância atribuída por Ferreiro ao desenho como parte do processo de alfabetização também está relacionada ao desenvolvimento emocional das crianças. Fonseca et al. (2024) apontam que o desenho oferece às crianças uma maneira de expressar seus sentimentos e pensamentos de forma não verbal, contribuindo para seu bem-estar emocional e para o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação. Essa perspectiva reforça a ideia de que o processo de alfabetização vai além do ensino técnico da leitura e da escrita, envolvendo também o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões emocional, cognitiva e social.

Ademais, Ferreiro propõe que a alfabetização deve respeitar as fases de desenvolvimento da criança, oferecendo oportunidades para que ela explore e compreenda o sistema de escrita em seu próprio ritmo. Carvalho (2023) destaca que o reconhecimento das etapas do processo de alfabetização, como o nível pré-silábico, permite que os educadores

adotem estratégias pedagógicas adequadas a cada estágio, favorecendo o desenvolvimento gradual e consistente das habilidades de leitura e escrita. Essa abordagem contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso, no qual cada criança tem seu tempo e seu processo de aprendizagem valorizados.

À vista disso, a contribuição de Emília Ferreiro para o campo da alfabetização reside na valorização do processo construtivo de aprendizagem, no qual o desenho e a escrita desempenham papéis complementares e interdependentes. Sua perspectiva destaca a importância de respeitar o desenvolvimento infantil, considerando o contexto sociocultural e as experiências individuais de cada criança, como apontam Fonseca et al. (2024). As ideias de Ferreiro continuam a influenciar a prática pedagógica, promovendo um ensino da leitura e da escrita que integra a expressão criativa, a exploração simbólica e o desenvolvimento cognitivo, garantindo uma alfabetização mais significativa e eficaz.

### **1.3.3 – Ana Teberosky**

Ana Teberosky (1944–2023), foi uma psicóloga e educadora argentina que desempenhou um papel fundamental na transformação da compreensão dos processos de alfabetização infantil. Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Teberosky dedicou sua carreira ao estudo da aquisição da linguagem escrita pelas crianças, enfatizando a importância das interações sociais e culturais nesse processo.

Entre suas obras mais influentes estão "Psicogênese da Língua Escrita", coautoria com Ferreiro, que introduz a ideia de que a alfabetização é um processo construtivo e não apenas a memorização de códigos. Em "Aprendendo a Escrever: Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais", Teberosky aprofunda a análise sobre como as crianças desenvolvem habilidades de escrita em contextos sociais específicos. Outra contribuição significativa é "Além da Alfabetização", onde, juntamente com Liliana Tolchinsky, discute a importância de práticas pedagógicas que vão além do ensino mecânico da leitura e escrita, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da linguagem. Seu legado continua a influenciar educadores e pesquisadores comprometidos com uma abordagem mais humanizada e eficaz da alfabetização.

A teoria psicogenética da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe uma nova perspectiva sobre a alfabetização, demonstrando que o processo de aquisição da escrita ocorre de maneira progressiva e está diretamente relacionado ao conhecimento prévio da criança e às suas interações sociais. Para as autoras, a escrita não é um

sistema assimilado de forma automática ou mecânica, mas um conhecimento construído gradualmente, à medida que a criança elabora hipóteses sobre sua estrutura e função, portanto:

Para Ferreiro e Teberosky, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses da criança, baseadas em seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e da leitura em seu contexto cultural. Tais conhecimentos proporcionam informações relevantes sobre os níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização, havendo dois aspectos centrais para mudar a maneira como a criança é percebida no decorrer do processo de alfabetização: sua competência linguística e suas capacidades cognoscitivas (Silva e Silva, 2020, p.25).

Portanto, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo ativo, no qual a criança testa, modifica e ajusta seu entendimento sobre a escrita.

A teoria de Teberosky e Ferreiro também trouxe contribuições significativas ao demonstrar que a escrita infantil não deve ser considerada um erro ou uma falha, mas um reflexo da construção do conhecimento em diferentes estágios. Segundo Silva e Silva (2020), a criança elabora representações próprias sobre a escrita, utilizando elementos do ambiente ao seu redor e interagindo com diferentes contextos de linguagem. Esse entendimento levou à reformulação das práticas pedagógicas da alfabetização, estimulando abordagens que valorizam o desenvolvimento gradual da criança e o respeito ao seu ritmo de aprendizagem, em oposição a métodos tradicionais baseados apenas na repetição e na memorização.

Além da evolução das hipóteses infantis sobre a escrita, Ferreiro e Teberosky destacaram a importância da mediação pedagógica na construção do conhecimento, conforme exposto:

Baseado na teoria psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pode-se perceber a evolução da escrita pelas crianças, a qual estamos observando o processo de construção da aquisição da escrita, a qual iniciamos o aprendizado do sistema de escrita nos mais diversos contextos, é no espaço escolar que acontece todo o processo de sistematização, e para esse fim, passamos a ampliar os envios de cartas problematizando e desafiando a cada construção, agora as escritas de cartas à professora, que iniciou com desenhos, após mostrarmos a função social da carta e sua estrutura, passamos a estimular a construção de cartas para outras pessoas, desta forma temos envolvido vários assuntos, utilizando essa estrutura de texto comunicativo e sempre dialogamos na roda da conversa, nos dias que separamos para a construção de cartas no coletivo, onde as crianças relatam suas ideias e nesse momento a professora passa a ser escriba de seus alunos (Silva, 2021, p.2).

Esse exemplo ilustra como a prática pedagógica pode estimular o desenvolvimento da escrita ao proporcionar um ambiente alfabetizador no qual a criança interage com diferentes formas de linguagem.

A categorização dos níveis de escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, revolucionou a forma como os professores acompanham o processo de alfabetização. Através da análise das

produções infantis, tornou-se possível identificar as hipóteses formuladas pelas crianças e compreender suas dificuldades, criando estratégias de ensino mais eficazes, assim:

Na teoria da psicogênese da língua escrita, passa por níveis de conceitualização e revela as hipóteses que a criança atingiu. Cada nível é definido como: Hipótese pré-silábica: registro aleatório sem conexão entre o grafema e o fonema, e sem consciência fonológica. Hipótese silábica: com referência quantitativa de grafema em relação a uma análise sonora (fonema), que leva a criança a descobrir a sílaba: cada sílaba corresponde a um grafema. Hipótese silábico-alfabética: é uma hipótese intermediária em que a criança já começa a perceber uma correspondência qualitativa. A criança entra em conflito cognitivo com a hipótese quantitativa. Hipótese alfabética: já ocorre uma correspondência entre a hipótese de escrita e a convenção. Hipótese alfabético-ortográfica: é uma hipótese intermediária em que a criança vai se deparar com as convenções. Nesse momento, o ambiente alfabetizador irá promover situações para a aquisição da língua escrita de maneira convencional. Hipótese ortográfica: aquisição e compreensão das regras ortográficas da língua (Sousa e Gonçalves, 2020, p. 143,144).

Portanto, um acompanhamento mais preciso do avanço dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas adequadas a cada fase do aprendizado.

O desenvolvimento das hipóteses sobre a escrita está diretamente ligado à interação social e ao contato da criança com diferentes tipos de texto. Segundo Silva (2021), a experiência da criança com a linguagem escrita no ambiente escolar e familiar desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. Quando exposta a materiais escritos diversificados, como livros, bilhetes, cartazes e jogos, a criança tem mais oportunidades de testar suas hipóteses e compreender melhor a função comunicativa da escrita. Dessa forma, a teoria psicogenética reforça a importância de um ambiente alfabetizador que ofereça recursos variados e promova o contato frequente com a escrita.

Outro aspecto relevante destacado por Teberosky é a importância de atividades que incentivem a produção espontânea da escrita, pois é por meio dessas tentativas que a criança aprimora sua compreensão sobre a organização da língua escrita. Sousa e Gonçalves (2020) afirmam que práticas pedagógicas que envolvem a escrita em situações reais, como a criação de listas, recados e histórias, contribuem para que os alunos percebam a escrita como um instrumento de comunicação, e não apenas como um código a ser decifrado. Essa abordagem aproxima a alfabetização das práticas sociais de leitura e escrita, tornando o aprendizado mais significativo.

Ao longo dos anos, as contribuições de Ana Teberosky e Emília Ferreiro influenciaram significativamente as pesquisas sobre alfabetização e a formulação de políticas educacionais. Silva e Silva (2020), destacam que a teoria da psicogênese da língua escrita proporcionou uma mudança paradigmática na educação, impulsionando novas estratégias de ensino que respeitam o desenvolvimento infantil e promovem a construção ativa do conhecimento. Esse modelo

teórico continua sendo uma referência para professores e pesquisadores, garantindo que a alfabetização seja compreendida como um processo dinâmico e individualizado.

Diante do exposto, a teoria psicogenética da língua escrita consolidou um novo olhar sobre o ensino da escrita, valorizando as hipóteses formuladas pelas crianças e reconhecendo sua capacidade ativa de aprendizagem. Como ressaltam Sousa e Gonçalves (2020), essa abordagem possibilitou avanços significativos nas metodologias de alfabetização, tornando o ensino mais eficiente e adequado às necessidades de cada aluno. Dessa forma, o legado de Ana Teberosky permanece essencial para a compreensão dos processos de aprendizagem da escrita, influenciando práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais.

A teoria psicogenética da língua escrita de Ana Teberosky, fundamentada nas ideias de Jean Piaget, reforça a importância do papel ativo da criança no processo de alfabetização. Para Piaget, a aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o meio, sendo a criança responsável por elaborar e reformular hipóteses sobre o funcionamento da escrita, onde:

De acordo com a teoria piagetiana a criança deve ser o centro da aprendizagem, como um sujeito ativo e participativo, sendo aquele que: compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza e etc. dessa forma ele interioriza o seu aprendizado (pensamento) (Sousa e Gonçalves, 2020, p.143).

A abordagem demonstra que a alfabetização não deve ser vista como um processo mecânico, mas sim como um percurso investigativo no qual o aluno experimenta, erra, ajusta suas compreensões e constrói gradativamente o conhecimento sobre a escrita.

A pesquisa de Teberosky e Ferreiro revelou que, antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já possuem um conhecimento intuitivo sobre a escrita, baseado em suas experiências diárias e na observação do uso da linguagem escrita ao seu redor. Segundo Silva (2021), esse conhecimento prévio se manifesta na forma de hipóteses que a criança desenvolve espontaneamente, as quais vão sendo refinadas ao longo do tempo. Ao contrário do que postulam métodos tradicionais de alfabetização, que enfatizam a memorização de letras e sílabas desde o início, a teoria psicogenética defende que o aprendizado da escrita se dá por meio da compreensão progressiva de suas regras e convenções, em um processo de descobertas e reformulações constantes.

Um dos principais métodos utilizados para analisar a construção da escrita infantil é a escrita espontânea, que permite observar os estágios do pensamento da criança em relação à linguagem escrita, conforme exposto:

Através da escrita espontânea, indicada pela psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Ana Teberosky, observamos o nível de hipótese que a criança tinha sobre a escrita. Os alunos na sua maioria se encontravam no início do primeiro período, onde a escrita icônica, ou seja, o desenho era sua única expressão gráfica, apesar de já saberem

escrever o nome próprio, mas se encontrava na fase inicial do período, na hipótese pré-silábica" (Silva, 2021, p. 4).

Portanto, o processo ilustra a evolução gradual da escrita, evidenciando que, inicialmente, a criança experimenta a linguagem escrita por meio de representações gráficas antes de estabelecer correspondências entre sons e letras.

O uso do desenho como uma forma inicial de escrita reforça a ideia de que a alfabetização deve respeitar a construção natural do conhecimento, permitindo que a criança explore diferentes formas de representação antes de dominar o código alfabético. Silva (2021) destaca que a escrita icônica desempenha um papel fundamental nesse processo, pois possibilita que a criança desenvolva uma compreensão inicial sobre a função da escrita como meio de comunicação. Ao longo do tempo, essa percepção se refina, permitindo que o aluno compreenda a necessidade de utilizar caracteres convencionais para representar palavras e frases de maneira estruturada.

Outro ponto essencial da teoria de Teberosky é o papel do conflito cognitivo na alfabetização. De acordo com Sousa e Gonçalves (2020), as crianças passam por momentos de contradição entre suas hipóteses iniciais e o modelo convencional da escrita, o que gera um processo de reorganização do conhecimento. Esse conflito ocorre, por exemplo, quando a criança percebe que sua hipótese pré-silábica não é suficiente para representar palavras de forma compreensível, levando-a a buscar novas estratégias para aproximar sua escrita das convenções linguísticas. Esse entendimento reforça a necessidade de metodologias que permitam que os alunos explorem diferentes formas de escrita e realizem ajustes progressivos com base em suas descobertas.

Para Teberosky, a interação social é um elemento indispensável no processo de alfabetização, pois a escrita é uma prática social que se desenvolve no contexto das relações interpessoais. Silva e Silva (2020), apontam que as crianças aprendem a escrever observando e interagindo com adultos e colegas, sendo influenciadas pelo ambiente alfabetizador ao qual estão expostas. Essa perspectiva reforça a importância de proporcionar aos alunos oportunidades significativas de contato com a escrita em situações reais, como a leitura de histórias, a produção de textos coletivos e o uso de materiais escritos autênticos no ambiente escolar.

Além disso, Teberosky defende que o aprendizado da escrita deve estar vinculado a práticas que tenham sentido para a criança, possibilitando que ela compreenda sua função comunicativa antes mesmo de dominar completamente suas regras formais. Sousa e Gonçalves (2020) afirmam que a alfabetização deve ser inserida em um contexto funcional, no qual as

crianças possam experimentar a escrita em diferentes situações, como a produção de listas, convites e bilhetes. Essas atividades não apenas estimulam o interesse dos alunos, mas também favorecem a compreensão da escrita como um sistema organizado e significativo.

Destarte, a teoria psicogenética da língua escrita trouxe uma nova compreensão sobre o processo de alfabetização, destacando a importância da construção ativa do conhecimento e do respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Como evidenciam Silva (2021) e Sousa e Gonçalves (2020), essa abordagem revolucionou a prática pedagógica ao valorizar as hipóteses infantis sobre a escrita, promovendo um ensino mais investigativo e alinhado às necessidades dos alunos. Dessa forma, as contribuições de Ana Teberosky continuam sendo uma referência essencial para a alfabetização, influenciando metodologias e pesquisas na área da educação.

A teoria psicogenética da língua escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro revolucionou a compreensão do processo de alfabetização, demonstrando que a escrita não é adquirida instantaneamente, mas sim por meio de um desenvolvimento progressivo. As crianças avançam gradualmente por diferentes níveis de conceitualização da escrita, refinando suas hipóteses até atingirem o estágio alfabético, assim:

Ferreiro e Teberosky frisam que o quinto nível é como o ponto final da evolução da escrita. Neste momento a criança se torna alfabética, visto que ela já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba 'A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código' (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.219, apud Silva e Silva, 2020, p.30).

Assim, representa a consolidação do aprendizado, no qual a criança não apenas reconhece as letras e seus sons, mas também compreende o funcionamento do sistema de escrita de maneira estruturada.

O nível alfabético, segundo Ferreiro e Teberosky, marca a transição para um domínio mais consolidado da leitura e da escrita, permitindo que a criança produza textos de forma independente. Entretanto, Silva e Silva (2020) ressaltam que essa conquista não significa o fim do aprendizado, pois a criança ainda precisa aprimorar sua fluência, compreensão textual e domínio das convenções ortográficas. Esse entendimento reforça a importância de um ambiente alfabetizador contínuo, no qual os alunos sejam expostos a diferentes gêneros textuais e incentivados a explorar a escrita em contextos variados. Dessa forma, a alfabetização não se encerra com a decodificação do código alfabético, mas se estende para o letramento, que envolve o uso social da escrita em diferentes situações comunicativas.

A teoria psicogenética também enfatiza que o avanço para o nível alfabético não ocorre de maneira homogênea para todas as crianças, pois cada uma desenvolve sua compreensão

sobre a escrita de acordo com suas experiências e interações. Para Silva (2021), a transição entre os níveis da escrita deve ser acompanhada de práticas pedagógicas que respeitem o tempo de aprendizagem de cada aluno, oferecendo suporte e desafios adequados para que possam progredir de maneira significativa. A superação da barreira do código alfabético, nesse sentido, depende tanto das hipóteses que a criança formula sobre a escrita quanto do contexto educativo em que está inserida.

Além de permitir a compreensão dos níveis de aprendizagem da escrita, a teoria da psicogênese da língua escrita trouxe contribuições essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas na alfabetização, portanto:

A teoria da psicogênese da língua escrita tem possibilitado uma visão mais ampla de se perceber o processo de alfabetização, pois dentro dessa perspectiva construtivista, em que o foco é como a criança aprende, tem ampliado nosso conhecimento acerca da aquisição da escrita, dando uma grande contribuição para o aprimoramento da prática em sala de aula, e assim tem sido possível contemplar melhor os avanços no desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita pela criança (Silva, 2021, p.6).

A visão construtivista alterou a forma como a alfabetização é compreendida, destacando a necessidade de metodologias que valorizem o processo de construção do conhecimento pelo próprio aluno.

A influência da teoria de Teberosky na educação se reflete na reformulação dos métodos de ensino, que passaram a considerar a importância da experimentação e da participação ativa dos alunos na alfabetização. Segundo Silva e Silva (2020), um ensino eficaz deve possibilitar que as crianças explorem a escrita de maneira espontânea, criando oportunidades para que ajustem suas hipóteses ao longo do tempo. Dessa forma, os professores desempenham um papel fundamental no incentivo à aprendizagem, promovendo atividades que favoreçam a interação com diferentes tipos de texto e estimulando a escrita como ferramenta de expressão e comunicação.

Outro aspecto relevante é a necessidade de um ambiente alfabetizador que favoreça a evolução das hipóteses da criança sobre a escrita. Como apontam Silva (2021), o aprendizado ocorre de maneira mais eficiente quando os alunos são expostos a contextos autênticos de leitura e escrita, nos quais possam experimentar e aplicar seus conhecimentos de maneira funcional. Assim, práticas que envolvem a leitura compartilhada, a produção de textos coletivos e a escrita espontânea se mostram fundamentais para consolidar o conhecimento sobre a escrita alfabética e estimular a autonomia dos alunos no uso da linguagem escrita.

A teoria psicogenética reforça, ainda, que o processo de alfabetização não deve ser tratado como uma simples memorização de letras e sílabas, mas sim como uma construção

contínua do conhecimento. Segundo Silva e Silva (2020), é essencial que os educadores compreendam os desafios enfrentados pelos alunos em cada etapa da aprendizagem e ofereçam suporte adequado para que possam superar as dificuldades naturais do processo. Essa abordagem favorece a alfabetização de forma mais eficiente e significativa, tornando o ensino mais acessível e respeitando as particularidades de cada aluno.

Diante do exposto a teoria de Ana Teberosky representa um avanço fundamental no campo da alfabetização, ao demonstrar que o aprendizado da escrita ocorre por meio da formulação de hipóteses e da interação ativa com a linguagem escrita. Como apontam Silva (2021) e Silva e Silva (2020), essa perspectiva transformou as práticas pedagógicas, permitindo que o ensino da escrita se tornasse mais dinâmico, reflexivo e adaptado ao ritmo de aprendizagem das crianças. Dessa forma, suas contribuições continuam a ser uma referência essencial para educadores e pesquisadores, promovendo avanços significativos na compreensão do processo de aquisição da escrita.

#### **1.3.4 – Maria do Rosário Mortatti**

Maria do Rosário Longo Mortatti é uma das mais destacadas pesquisadoras brasileiras no campo da alfabetização e da história da educação. Licenciada em Letras, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e livre-docente em Metodologia da Alfabetização pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), atua como professora titular na Unesp, câmpus de Marília, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Com uma trajetória que inclui atuação como professora de língua portuguesa e literatura na rede pública paulista, Mortatti coordena o Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHEELLB) e é presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

Sua produção acadêmica é marcada por uma abordagem crítica e histórica da alfabetização no Brasil. Na obra "Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994", Mortatti reconstrói a trajetória dos métodos de alfabetização, destacando como as práticas pedagógicas estão imbricadas em projetos de nação e disputas ideológicas. Em "Alfabetização no Brasil: uma história de sua história", premiada com o Prêmio Jabuti em 2012, a autora analisa a constituição do campo da alfabetização como objeto de conhecimento, evidenciando as tensões entre políticas públicas e práticas docentes. Já em "Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa", Mortatti oferece uma síntese crítica dos métodos utilizados no país,

ressaltando a necessidade de compreender a alfabetização como um fenômeno histórico e socialmente situado.

Mortatti é uma das principais pesquisadoras da alfabetização no Brasil, com estudos que analisam a evolução dos métodos de ensino da leitura e da escrita e suas implicações na história educacional do país. Sua abordagem revela que a alfabetização sempre esteve no centro de debates políticos e pedagógicos, sendo alvo de constantes reformulações ao longo do tempo.

A história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira (Mortatti, 2019, p. 28).

As disputas refletem diferentes concepções sobre o ensino da escrita, variando entre abordagens que enfatizam a memorização e aquelas que priorizam a compreensão do sistema alfabético.

A pesquisadora destaca que a alfabetização não pode ser dissociada de seu contexto político e social, pois representa um direito fundamental e um dever do Estado:

Alfabetização é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Ao longo da história da educação no Brasil, desde pelo menos meados do século XIX, diferentes sentidos e denominações foram atribuídos ao ensino inicial de leitura e escrita. O termo ‘alfabetização’ se consolidou a partir das décadas iniciais do século XX. Quando não acompanhado de qualificativos, é frequentemente utilizado em referência à alfabetização escolar, ou seja, ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita em língua materna que ocorre na fase inicial de escolarização de crianças (Mortatti, 2024, p. 21).

Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à escola, mas também a qualidade do ensino e a valorização da formação docente.

Dentre os métodos que marcaram a história da alfabetização no Brasil, os de marcha sintética foram predominantes até a década de 1880, conforme exposto:

Segundo Mortatti (2006) esses métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’) foram utilizados no Brasil até o início da década de 1880 quando surge o ‘[...] método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. No Brasil, a partir de 1890 surge um novo método de ensino que foi considerado revolucionário, esse método ficou conhecido como método analítico e tinha como base que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’ para depois serem analisadas as partes que constituíam esse todo. Diferentes abordagens podem ser consideradas como esse todo, alguns defensores do método usavam a palavra, outros a sentença ou a ‘historieta’ (Mortatti, 2006, apud Habib, 2020, p. 10).

O método analítico representou uma mudança significativa ao romper com a lógica de fragmentação da aprendizagem, priorizando o contexto e o significado no ensino da leitura e da escrita.

A transição entre métodos sintéticos e analíticos ilustra como a alfabetização no Brasil foi influenciada por diferentes concepções teóricas e pelas demandas sociais de cada período histórico. Mortatti (2019), destaca que as escolhas metodológicas nem sempre foram pautadas apenas por critérios pedagógicos, mas também por interesses políticos e econômicos. Assim, a adoção de um método sobre outro muitas vezes refletiu projetos de escolarização voltados à organização da sociedade, seja para formar mão de obra para o mercado, seja para promover a inclusão educacional.

A pesquisadora também enfatiza que a alfabetização deve ser compreendida para além da escola, considerando o contexto social no qual a aprendizagem ocorre. Mortatti (2024) ressalta que a formação de leitores não depende apenas do ensino formal, mas também das interações com práticas sociais de leitura e escrita no ambiente familiar e comunitário. Dessa forma, garantir a alfabetização implica não apenas ensinar o código alfabético, mas possibilitar que as crianças tenham acesso a experiências que as incentivem a ler e escrever de forma significativa.

A história da alfabetização no Brasil revela ainda que os métodos de ensino sempre estiveram atrelados às condições estruturais da educação. Segundo Mortatti (2019), a dificuldade de muitas crianças em aprender a ler e escrever está diretamente ligada à precarização do ensino público, à falta de formação adequada para os professores e às desigualdades sociais que limitam o acesso aos livros e materiais didáticos. Essas dificuldades, muitas vezes atribuídas apenas ao método de ensino, na verdade decorrem de um conjunto de fatores que afetam o aprendizado da escrita e da leitura.

A formação do professor alfabetizador é outro tema central nas pesquisas de Mortatti. Para a autora, a eficácia de um método não depende apenas de sua estrutura teórica, mas da capacidade dos professores de compreendê-lo e aplicá-lo em sala de aula. Mortatti (2024), aponta que a alfabetização bem-sucedida exige formação contínua dos educadores, garantindo que eles tenham suporte para adaptar suas práticas às necessidades de seus alunos. Essa visão reforça a necessidade de políticas educacionais que priorizem a valorização docente e a oferta de cursos de formação que abordem as diferentes abordagens metodológicas da alfabetização.

As contribuições de Mortatti para os estudos sobre alfabetização são fundamentais para compreender a evolução dos métodos de ensino e os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Como demonstram suas pesquisas, a alfabetização vai além do aprendizado técnico da escrita, envolvendo aspectos sociais, políticos e históricos que influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Dessa forma, suas reflexões continuam sendo

essenciais para o aprimoramento da educação e para a formulação de políticas públicas que garantam uma alfabetização de qualidade para todos.

Os métodos de alfabetização passaram por diversas reformulações ao longo da história, refletindo as diferentes concepções teóricas sobre o ensino da leitura e da escrita. No Brasil, os métodos sintéticos dominaram o cenário educacional até o final do século XIX, sendo baseados em um processo de ensino fragmentado, no qual o aluno aprendia primeiro as vogais, depois as consoantes, formando sílabas e, por fim, palavras e frases, onde:

No processo de alfabetização dentro dos métodos sintéticos o aprendizado é feito de forma dividida e por partes, no qual primeiro o educando aprende as vogais para então formar sílabas chegando às palavras e frases e depois construir textos. Para que isso ocorra, é preciso dominar boa parte das famílias silábicas e todo o processo de formação de palavras (Habib, 2020, p. 12).

Contudo, embora tenha sido amplamente utilizada, era criticada por seu caráter excessivamente mecânico, que priorizava a memorização em detrimento da compreensão do sistema de escrita.

Com a introdução dos métodos analíticos a partir do final do século XIX, houve uma mudança significativa na forma como a alfabetização passou a ser concebida. Diferentemente dos métodos sintéticos, que partiam das menores unidades linguísticas para a formação de palavras e frases, os métodos analíticos adotaram uma abordagem inversa, partindo do todo para as partes, assim:

Por outro lado, nos métodos conhecidos como analíticos, a alfabetização acontece do todo para as partes, rompendo com a ideia de decodificação, é também priorizada a compreensão, além de trabalharem com diversos pressupostos, dentre eles: o aprendizado da escrita com significado para o educando e que a instituição de ensino acompanhe os interesses, a linguagem e o universo dos estudantes (Habib, 2020, p. 12).

Neste ínterim, buscava tornar o aprendizado mais significativo, associando a escrita a contextos reais e ao repertório dos alunos, permitindo-lhes compreender a função social da leitura e da escrita desde o início do processo.

Mortatti destaca que a adoção dos métodos analíticos esteve diretamente relacionada às transformações educacionais e à necessidade de adequação às políticas de ensino da época. No início do século XX, houve um movimento para padronizar o ensino da alfabetização, com a produção de materiais didáticos baseados nas novas concepções pedagógicas, onde:

As cartilhas produzidas no âmbito do segundo momento na história da alfabetização, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções oficiais paulistas (Mortatti, 2019, p. 36).

A mudança consolidou o método analítico como a principal abordagem utilizada na época, refletindo uma tentativa de modernização do ensino da leitura e da escrita.

Apesar da transição para os métodos analíticos, os debates sobre a eficácia dessas abordagens persistiram ao longo do século XX. Mortatti (2019) aponta que, embora o método analítico tenha representado um avanço em relação ao modelo sintético, sua implementação nem sempre foi acompanhada de uma formação adequada para os professores. Como resultado, em muitas escolas, os métodos foram aplicados de maneira híbrida, combinando elementos dos modelos analíticos e sintéticos sem uma fundamentação clara. Essa falta de padronização contribuiu para a permanência de dificuldades no ensino da leitura e da escrita, especialmente nas escolas públicas.

A relação entre alfabetização e políticas públicas é um aspecto central nas pesquisas de Mortatti. Segundo a autora, a adoção de um método de ensino não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto político e social que influencia diretamente as práticas pedagógicas. No Brasil, as reformas educacionais buscaram, em diferentes momentos, modificar o modelo de ensino da alfabetização, mas sem necessariamente garantir as condições estruturais para a efetivação dessas mudanças. Assim, a qualidade da alfabetização sempre esteve atrelada a fatores como a formação docente, os investimentos em infraestrutura e a distribuição de materiais didáticos adequados (Mortatti, 2019).

A influência dos métodos analíticos na produção de materiais pedagógicos também é um ponto enfatizado por Mortatti. No início do século XX, as cartilhas passaram a ser elaboradas de acordo com as diretrizes do método analítico, estruturando a aprendizagem da leitura a partir de palavras e frases contextualizadas. Esse modelo pretendia aproximar a alfabetização da realidade dos alunos, tornando o processo mais dinâmico e envolvente. No entanto, Mortatti (2019) ressalta que a eficácia desses materiais dependia da formação dos professores, uma vez que a simples adoção de cartilhas não garantia uma alfabetização de qualidade se o docente não estivesse preparado para mediar o aprendizado de maneira eficiente.

Além da importância da escolha metodológica, Mortatti destaca que a alfabetização deve ser compreendida em uma perspectiva mais ampla, considerando não apenas o ensino da escrita, mas também as práticas de letramento. No Brasil, a alfabetização sempre foi tratada como um processo restrito ao ambiente escolar, mas a autora defende que é essencial ampliar essa visão, promovendo o acesso à leitura e à escrita em diferentes espaços sociais. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser apenas uma etapa da escolarização e passa a ser um elemento fundamental para a inclusão e a cidadania, permitindo que os indivíduos utilizem a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva (Mortatti, 2019).

Logo, as pesquisas de Mortatti (2019) evidenciam que a alfabetização no Brasil foi marcada por constantes disputas metodológicas, refletindo diferentes concepções sobre como o ensino da leitura e da escrita deve ser conduzido. A transição dos métodos sintéticos para os analíticos representou um avanço no sentido de tornar a aprendizagem mais significativa, mas também revelou desafios na implementação dessas mudanças. Dessa forma, o trabalho da autora continua sendo fundamental para compreender a evolução dos métodos de alfabetização e seus impactos na educação brasileira, contribuindo para a formulação de políticas públicas que garantam uma alfabetização mais eficiente e acessível a todos.

As pesquisas de Maria do Rosário Mortatti sobre alfabetização evidenciam que o ensino da leitura e da escrita no Brasil sempre esteve atrelado a disputas metodológicas, refletindo diferentes concepções pedagógicas e influências políticas ao longo da história. A autora demonstra que a transição dos métodos sintéticos para os métodos analíticos não ocorreu de forma linear, mas sim em um contexto permeado por desafios estruturais e debates sobre a eficácia de cada abordagem (Mortatti, 2019). Essa complexidade aponta para a necessidade de compreender a alfabetização como um fenômeno social e histórico, que não pode ser reduzido a um único método ou técnica de ensino.

A partir de sua análise histórica, Mortatti ressalta que a alfabetização é um direito fundamental, devendo ser garantida por meio de políticas públicas eficazes e sustentáveis. No entanto, a implementação de métodos pedagógicos inovadores nem sempre foi acompanhada das condições necessárias para que o ensino fosse de fato transformador. A formação insuficiente dos professores, a falta de infraestrutura escolar e as desigualdades regionais são fatores que impactam diretamente o processo de alfabetização, independentemente da metodologia adotada (Mortatti, 2024). Neste contexto, a autora defende que a alfabetização deve ser pensada de maneira ampla, considerando não apenas os métodos de ensino, mas também os fatores socioeconômicos que influenciam a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto central na discussão de Mortatti é a relação entre alfabetização e letramento. A autora argumenta que, ao longo da história, a alfabetização no Brasil foi frequentemente tratada como um processo mecânico, focado na decodificação do código escrito, sem considerar a função social da leitura e da escrita. No entanto, essa visão reducionista da alfabetização desconsidera a importância das práticas sociais de leitura e escrita no desenvolvimento dos indivíduos. Para Mortatti (2019), é essencial que a alfabetização vá além do ensino das letras e sílabas, promovendo a inserção dos alunos em um universo letrado, no qual a escrita seja compreendida como uma ferramenta de comunicação, expressão e cidadania.

A produção de cartilhas e materiais didáticos no início do século XX foi um reflexo da tentativa de sistematizar a alfabetização no Brasil, garantindo uma padronização dos conteúdos e métodos utilizados nas escolas. No entanto, Mortatti aponta que essa padronização nem sempre levou em consideração as especificidades regionais e culturais dos alunos. O método analítico, por exemplo, trouxe avanços ao enfatizar o significado da escrita, mas sua aplicação nem sempre foi adaptada às realidades educacionais brasileiras, resultando em dificuldades na implementação (Mortatti, 2019). Esse aspecto reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as diversidades do país, promovendo abordagens pedagógicas flexíveis e contextualizadas.

Portanto, destaca-se que a alfabetização precisa ser vista como um processo contínuo, e não como uma etapa isolada do ensino fundamental. Muitas vezes, a escolarização é interrompida antes que os alunos alcancem um domínio sólido da leitura e da escrita, resultando em altas taxas de analfabetismo funcional no país. Segundo Mortatti (2024), garantir que os alunos tenham acesso à educação de qualidade ao longo de toda a trajetória escolar é fundamental para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo que esses conhecimentos sejam aplicados em diferentes contextos da vida cotidiana.

A discussão sobre os métodos de alfabetização também levanta reflexões sobre o papel do professor no processo educativo. Mortatti (2019) enfatiza que a formação docente é um dos elementos centrais para o sucesso da alfabetização, pois cabe ao professor não apenas aplicar um método, mas também compreender as dificuldades e necessidades de seus alunos, adaptando as estratégias pedagógicas conforme a realidade de cada turma (Mortatti, 2019). No entanto, a precarização da profissão docente no Brasil, marcada por baixos salários, excesso de carga de trabalho e falta de investimento na formação continuada, tem sido um obstáculo para a melhoria da alfabetização no país.

Por fim, as contribuições de Mortatti (2024), demonstram que a alfabetização deve ser abordada como um processo dinâmico, que precisa considerar os avanços científicos e pedagógicos, mas também as condições concretas da educação no Brasil. As disputas entre métodos sintéticos e analíticos revelam que não existe uma única solução para os desafios da alfabetização, sendo necessário um olhar crítico sobre as políticas educacionais e suas aplicações na prática. Dessa forma, os estudos da autora continuam sendo fundamentais para orientar reflexões e ações que possam garantir uma alfabetização mais democrática, acessível e eficaz.

### 1.3.5 – Jean Piaget

Jean Piaget (1896–1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço amplamente reconhecido por suas contribuições ao entendimento do desenvolvimento cognitivo infantil. Sua teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo revolucionou a educação, promovendo uma abordagem centrada na criança. Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo das crianças através de quatro etapas principais: sensório-motora (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos). Essas fases representam uma progressão na capacidade da criança de compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

Dentre suas obras mais conhecidas e influentes no campo da educação e do desenvolvimento infantil, destacam-se *A linguagem e o pensamento da criança* (1923), *O julgamento moral na criança* (1932), *A formação do símbolo na criança* (1945), *A representação do mundo na criança* (1926), *A construção do real na criança* (1937), *Seis estudos de psicologia* (1964) e *Epistemologia genética* (1950). Nessas produções, Piaget aprofunda sua análise sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, oferecendo subsídios para a compreensão da aprendizagem da leitura e escrita a partir da maturação intelectual. Sua abordagem influenciou fortemente teóricas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que aplicaram seus conceitos à psicogênese da língua escrita, redefinindo a alfabetização como processo ativo e reflexivo da criança diante da linguagem.

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget trouxe uma nova perspectiva para a compreensão da aprendizagem, influenciando diretamente os estudos sobre alfabetização e letramento. Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre por meio de interações constantes entre o sujeito e o ambiente, sendo um processo ativo e progressivo. Ao investigar como os indivíduos constroem seu conhecimento, Piaget estabeleceu que a aprendizagem não ocorre apenas pela transmissão de informações, mas sim pelo engajamento da criança em desafios que promovem reorganizações sucessivas dos esquemas mentais, onde:

Para Piaget, a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante de situações de mudança, que provocam desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos esquemas mentais do sujeito. Esses esquemas se modificam por meio de dois processos: a assimilação, que é a incorporação de novos elementos aos esquemas já existentes, e a acomodação, que é a modificação dos esquemas para se adaptar aos novos elementos (Silva Almeida e Luquetti, 2023, p. 172).

A epistemologia genética, desenvolvida por Piaget, busca explicar como o conhecimento se desenvolve ao longo da vida, desde os primeiros contatos com o ambiente até a construção de conceitos mais abstratos. O pesquisador suíço investigou os mecanismos internos que permitem a passagem de um estágio de conhecimento para outro, destacando a importância das interações do indivíduo com o meio externo para a evolução da aprendizagem, sendo:

O epistemólogo Jean Piaget procurava criar uma teoria biológica do conhecimento e considerou a psicologia como um caminho viável para tal, na busca constante de compreender o sujeito epistêmico. Utilizando-se de testes com bebês e crianças, desenvolveu seu conceito de aquisição da aprendizagem, partindo do questionamento de como é possível passar de um nível menor para um nível maior de conhecimento (Lima e Monteiro, 2024, p. 4).

Assim, a construção do conhecimento ocorre gradualmente, sendo influenciada pelo ambiente e pelas experiências vivenciadas pelo sujeito.

A partir dessas concepções, Piaget identificou quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. Cada um desses estágios representa uma etapa no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a forma como a criança compreende e interage com o mundo ao seu redor. Na alfabetização, essa abordagem sugere que o ensino deve respeitar o nível de desenvolvimento da criança, proporcionando atividades que estimulem sua capacidade cognitiva. Segundo essa perspectiva, o ensino deve ser estruturado de forma a possibilitar a autonomia do aprendiz, permitindo que ele construa o conhecimento de maneira ativa e significativa.

A concepção piagetiana também destaca a importância da interação entre os indivíduos no processo de aprendizagem. Piaget argumenta que a troca de experiências entre os sujeitos é fundamental para a construção do conhecimento, pois permite que diferentes pontos de vista sejam confrontados e reformulados, assim:

A concepção piagetiana é uma das teorias de aprendizagem mais estudadas atualmente, onde o intuito é fazer com que haja interação entre as crianças, para que assim venha ocorrer troca de informações, vivências e ideias, onde naturalmente o indivíduo deve construir seu conhecimento tanto de modo individual como coletivo, assim tanto pode receber como pode transferir saberes, pois cada indivíduo tem seu próprio ponto de vista de uma determinada situação, de modo a descobrir respostas até mesmo para questionamentos que ainda não haviam sido realizados (Ferreira, 2020, p. 96).

No contexto da alfabetização, a teoria piagetiana contribui para a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita, destacando que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita com base em suas interações com o ambiente e nas experiências que vivencia. Essa abordagem demonstra que a aprendizagem da escrita não ocorre de maneira linear, mas sim em estágios, nos quais a criança progressivamente aprimora

sua capacidade de compreender e produzir textos escritos. Assim, a alfabetização deve ser um processo dinâmico, permitindo que o aprendiz avance em seu próprio ritmo e respeitando as etapas de seu desenvolvimento cognitivo.

A aplicação dos princípios piagetianos no ensino da leitura e da escrita sugere que o professor deve assumir um papel de mediador, criando situações que desafiem o aluno a refletir e reorganizar seus conhecimentos. Essa abordagem se afasta dos métodos tradicionais baseados na repetição e memorização, enfatizando a necessidade de atividades que estimulem a exploração e a experimentação. Assim, o aprendizado não deve ser apenas um processo de reprodução de informações, mas sim de descoberta e construção ativa do conhecimento.

Portanto, a teoria de Piaget influencia diretamente as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de metodologias que considerem o nível de desenvolvimento da criança. Ao compreender que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, é possível criar estratégias mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro. As contribuições de Piaget, portanto, permanecem fundamentais para a compreensão da aprendizagem infantil, influenciando tanto as pesquisas acadêmicas quanto as práticas educacionais.

Diante do exposto, é possível afirmar que a teoria piagetiana oferece um referencial valioso para a alfabetização, auxiliando na compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Ao reconhecer que a aprendizagem se dá por meio da construção ativa do conhecimento, os educadores podem desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos e críticos.

A teoria psicogenética de Jean Piaget exerceu forte influência sobre os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que aprofundaram a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita a partir das hipóteses formuladas pelas crianças. Segundo essas pesquisadoras, o processo de aprendizagem da escrita não ocorre de maneira mecânica, mas sim por meio da formulação de hipóteses sucessivas, baseadas na interação entre o sujeito e o meio, conforme relatado:

Quando se fala em psicogênese da língua escrita é impossível não falar das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, [...] na teoria da Psicogenética de Jean Piaget, elas afirmam que a criança cria hipóteses para o processo de aprendizagem da língua escrita. A primeira hipótese das crianças é a Pré-silábica que são através dos desenhos ou garatujas, onde ali está uma representação gráfica de forma clara, ela desenha exatamente o objeto que deseja se comunicar (Ferreira, 2020, p. 97).

Assim, desde cedo, a criança já elabora representações gráficas antes mesmo de dominar o sistema convencional de escrita.

O conceito de desenvolvimento cognitivo, formulado por Piaget, está diretamente relacionado à forma como a criança aprende a ler e escrever. Para o autor, o aprendizado da linguagem escrita, assim como qualquer outra forma de conhecimento, ocorre de dentro para fora, dependendo da maturação do indivíduo e de sua interação com o meio, como retrata:

Segundo Piaget, a origem do desenvolvimento cognitivo dá-se do interior para o exterior, ocorrendo em função da maturidade da pessoa. Mas para isso também é necessário que a criança passe por fases de desenvolvimento, que ele chamou de estágios. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre da interação entre sujeito e objeto, num mecanismo denominado de assimilação que se inicia desde o nascimento (Lima e Monteiro, 2024, p. 4).

Neste ínterim, reforça a ideia de que o ensino da escrita deve respeitar os estágios de desenvolvimento da criança, evitando abordagens precoces ou mecânicas que não considerem seu nível cognitivo.

A relação entre assimilação e acomodação, conceitos centrais na teoria piagetiana, também se aplica à alfabetização. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações em estruturas cognitivas já existentes, enquanto a acomodação diz respeito à reorganização dessas estruturas diante de novos desafios. Esse processo ocorre continuamente ao longo da aprendizagem da escrita, pois a criança passa por diferentes níveis de compreensão da linguagem, ajustando suas hipóteses sobre como o sistema gráfico funciona. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita deve favorecer a construção ativa do conhecimento, permitindo que os alunos experimentem, testem e modifiquem suas concepções à medida que avançam no processo de alfabetização.

A teoria de Piaget contribui para a formulação de práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo da criança na aprendizagem. Diferente de abordagens tradicionais, que priorizam a memorização e a repetição, a concepção construtivista propõe que o ensino deve estimular a curiosidade e o pensamento reflexivo do aluno, assim:

A teoria Construtivista de Piaget, portanto, é uma teoria que valoriza o sujeito como construtor do seu próprio conhecimento, e que reconhece a importância da interação com o meio físico e social para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem. Essa teoria pode contribuir para o aprimoramento do ensino da língua escrita e para a promoção da alfabetização e do letramento, uma vez que propõe uma concepção de educação que visa à formação de sujeitos capazes de pensar, raciocinar, resolver problemas e adquirir conhecimento, de forma autônoma e crítica (Silva Almeida e Luquetti, 2023, p. 175).

O modelo pedagógico reforça a importância de um ensino ativo, no qual a criança seja incentivada a refletir e a construir sua própria compreensão da escrita.

No contexto da alfabetização, a teoria piagetiana sugere que a aquisição da linguagem escrita ocorre de forma gradativa, acompanhando a evolução do desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, é fundamental que os professores compreendam os estágios da aprendizagem para propor atividades adequadas a cada fase do processo. Segundo Lima e Monteiro (2024), ao respeitar os tempos individuais de cada aluno e proporcionar desafios compatíveis com seu nível de compreensão, a escola favorece um aprendizado mais significativo e duradouro. Essa abordagem evita frustrações e dificuldades desnecessárias, promovendo uma alfabetização mais eficiente e respeitosa com as particularidades de cada estudante.

A interação social desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem da escrita, pois permite que a criança troque experiências, observe diferentes modelos e construa novos significados. De acordo com Ferreira (2020), o ambiente alfabetizador deve estimular essas interações, oferecendo oportunidades para que os alunos compartilhem suas descobertas e questionamentos. Esse tipo de abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, preparando a criança para utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional em seu cotidiano.

Ainda, a aplicação da teoria piagetiana na alfabetização reforça a necessidade de ambientes que possibilitem a experimentação e a exploração da escrita em diferentes contextos. Para Piaget, o aprendizado se consolida quando a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências concretas e significativas. Por isso, as práticas pedagógicas devem incluir atividades que desafiem os alunos a refletirem sobre a linguagem escrita, promovendo a construção do conhecimento por meio da descoberta e da interação com materiais diversos.

Dessa forma, as contribuições de Jean Piaget para a alfabetização vão além da simples compreensão do desenvolvimento cognitivo, influenciando diretamente a formulação de metodologias pedagógicas mais eficazes e respeitosas com o processo de aprendizagem da criança. Ao enfatizar a importância da construção ativa do conhecimento e da interação social, a teoria piagetiana continua sendo um referencial fundamental para a educação, promovendo práticas mais humanizadas e centradas no desenvolvimento integral dos alunos.

A teoria de Jean Piaget trouxe contribuições inestimáveis para a alfabetização, especialmente ao estabelecer que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma progressiva e estruturada, respeitando estágios específicos da aprendizagem. Sua abordagem rompeu com concepções tradicionais que viam o ensino da escrita apenas como um processo mecânico de memorização e repetição, demonstrando que a construção do conhecimento depende da interação entre o sujeito e o meio. Ao enfatizar que a criança formula hipóteses sobre a escrita e ajusta suas concepções ao longo do tempo, Piaget influenciou metodologias que valorizam a

experimentação e a descoberta, fundamentais para um aprendizado significativo (Lima e Monteiro, 2024).

No contexto da alfabetização, Piaget demonstrou que a aquisição da leitura e da escrita não ocorre de maneira linear ou homogênea, mas sim por meio de reorganizações sucessivas do pensamento. Cada criança, ao interagir com o sistema de escrita, passa por diferentes níveis de compreensão, construindo gradualmente seu conhecimento sobre a relação entre a oralidade e a linguagem escrita. Essa perspectiva permitiu uma mudança na forma como a alfabetização é compreendida, destacando que a aprendizagem só se torna efetiva quando respeita os estágios do desenvolvimento cognitivo e o ritmo individual de cada aluno (Silva Almeida e Luquetti, 2023).

A teoria construtivista de Piaget também contribuiu para a reformulação das práticas pedagógicas, demonstrando que o aprendizado da escrita não deve ser imposto de maneira rígida, mas sim incentivado por meio da exploração e do questionamento. Quando a criança tem a oportunidade de interagir com diferentes gêneros textuais e refletir sobre suas próprias produções, ela consegue estabelecer relações mais sólidas entre os elementos do sistema de escrita, tornando-se capaz de compreender sua lógica interna. Assim, a alfabetização passa a ser um processo dinâmico, no qual o aluno constrói o conhecimento de forma ativa e participativa (Ferreira, 2020).

Antes, a abordagem piagetiana possibilitou avanços no entendimento das dificuldades de aprendizagem da escrita, demonstrando que erros cometidos pelos alunos não devem ser vistos como falhas, mas sim como parte do processo de construção do conhecimento. Quando uma criança escreve uma palavra de forma não convencional, isso indica que ela está testando hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, e não apenas errando. Esse entendimento levou ao desenvolvimento de metodologias que incentivam a reflexão sobre a escrita e permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, sem sofrerem punições por não seguirem um modelo rígido de aprendizado (Lima e Monteiro, 2024).

A interação social também é um aspecto fundamental na teoria de Piaget, sendo um fator determinante para a aquisição da linguagem escrita. Quando as crianças têm a oportunidade de compartilhar suas descobertas, explicar seus raciocínios e observar a produção de seus colegas, elas ampliam sua compreensão sobre a escrita e desenvolvem novas estratégias para utilizar o código alfabético de maneira mais eficiente. Portanto, a alfabetização não deve ser um processo isolado, mas sim um percurso coletivo, no qual a troca de experiências desempenha um papel crucial para o avanço da aprendizagem (Ferreira, 2020).

Outro ponto essencial da teoria piagetiana é a relação entre leitura e escrita, uma vez que Piaget demonstrou que a construção do conhecimento ocorre por meio da assimilação e da acomodação de novas informações. Esse processo implica que a criança não deve apenas aprender a decodificar palavras, mas também compreender os significados e as funções da linguagem escrita. Assim, uma alfabetização eficaz precisa integrar práticas de leitura desde os primeiros anos escolares, possibilitando que o aluno desenvolva não apenas a habilidade de escrever, mas também a capacidade de interpretar e produzir textos de maneira autônoma (Silva Almeida e Luquetti, 2023).

A aplicação da teoria piagetiana à alfabetização também reforça a necessidade de metodologias que respeitem as experiências prévias dos alunos. As crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a linguagem adquiridos no ambiente familiar e comunitário, e essas experiências devem ser valorizadas no processo de ensino. A aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos escolares fazem sentido para o aluno e estão conectados ao seu cotidiano, permitindo que ele estabeleça relações entre a escrita e sua realidade. Dessa forma, a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo de aprendizagem de códigos, mas sim como uma prática social que se insere na vida do sujeito e amplia suas possibilidades de comunicação (Lima e Monteiro, 2024).

Em vista disso, a contribuição de Jean Piaget para a alfabetização foi essencial para a reformulação das práticas pedagógicas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Sua teoria permitiu o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e respeitosas com o ritmo de cada criança, garantindo que a alfabetização não fosse apenas um exercício de memorização, mas um processo de descoberta e construção ativa do conhecimento. Dessa forma, suas contribuições permanecem fundamentais para o ensino da escrita e continuam a influenciar pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à alfabetização no século XXI.

### **1.3.6 – Lev Vygotsky**

Lev Vygotsky (1896–1934), foi um psicólogo e teórico russo cuja obra transformou profundamente a compreensão do desenvolvimento humano, especialmente no campo da educação. Sua teoria histórico-cultural propõe que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, sendo a linguagem o principal instrumento de internalização das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento e ocorre na chamada Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP), espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente. Essa perspectiva rompe com visões inatistas ou exclusivamente maturacionais, enfatizando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento em contextos sociais e históricos específicos.

Entre suas obras mais influentes estão *Pensamento e Linguagem* (1934), na qual analisa a relação dialética entre linguagem e pensamento; *A Formação Social da Mente* (publicada postumamente), que reúne estudos sobre os processos psicológicos superiores; *Psicologia da Arte* (1925), sua tese de doutorado, na qual investiga a experiência estética; *Psicologia Pedagógica* (1926), voltada para a aplicação de princípios psicológicos na educação; e *Imaginação e Criação na Infância*, que explora a importância do brincar e da imaginação no desenvolvimento infantil. Essas obras fundamentam práticas pedagógicas que valorizam a mediação, a colaboração e o reconhecimento do contexto cultural no processo de ensino-aprendizagem.

A teoria de Lev Vygotsky trouxe uma nova perspectiva para a compreensão do desenvolvimento infantil, destacando a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Diferentemente de abordagens que priorizavam a maturação biológica como determinante principal da aquisição do conhecimento, Vygotsky enfatizou que o aprendizado é mediado por signos e instrumentos culturais, sendo a linguagem um dos principais meios de mediação entre o indivíduo e o mundo (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021). Essa abordagem é essencial para entender a alfabetização, uma vez que o domínio da leitura e da escrita não ocorre isoladamente, mas dentro de um contexto social estruturado que permite à criança desenvolver suas habilidades cognitivas por meio da mediação do outro mais experiente.

Dentro desta perspectiva, Vygotsky diferencia dois tipos de mediadores essenciais na construção do conhecimento: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são elementos externos, como livros e materiais didáticos, que auxiliam na aprendizagem, enquanto os signos estão relacionados às funções psicológicas superiores, permitindo a internalização dos conceitos culturais e linguísticos. Nesse sentido, "Vygotsky entendia o signo como um órgão social, sendo um componente inseparável da relação do indivíduo com o mundo" (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021, p. 22). Essa noção reforça a ideia de que a alfabetização não é um simples processo de memorização de letras e palavras, mas sim uma atividade que envolve significados compartilhados dentro de um grupo social.

A mediação do conhecimento, conceito central na teoria vygotskyana, destaca que a aprendizagem acontece por meio da interação com pessoas mais experientes, como pais, professores e colegas. O papel do mediador, nesse contexto, é fundamental para guiar a criança

ao longo do processo de alfabetização, auxiliando-a na superação de desafios e na apropriação de novos conhecimentos. "A mediação é um conceito central na teoria desenvolvida por Vygotsky, e cria no homem as possibilidades de apropriação da realidade, da cultura, que não é compreendida numa relação direta entre o homem, os signos e a realidade" (Gomes et al., 2024, p. 2). Isso demonstra como a aquisição da linguagem escrita depende diretamente do ambiente sociocultural no qual a criança está inserida.

Outro ponto central na teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela pode alcançar com o auxílio de um adulto ou colega mais experiente. O conceito de ZDP tem grande impacto na alfabetização, pois indica que, por meio da interação social e do suporte pedagógico adequado, as crianças conseguem avançar em seu processo de aprendizagem de forma mais eficiente (Gomes et al., 2024). Essa abordagem sugere que o ensino da leitura e da escrita deve ser planejado de maneira a explorar o potencial da criança, proporcionando desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Além disso, a teoria de Vygotsky também enfatiza a importância da experiência social na formação do pensamento e na aprendizagem. Para ele, a interação entre a criança e os adultos é essencial para o desenvolvimento da linguagem e da escrita, conforme exposto:

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular (Medeiros et al., 2022, p. 6).

Portanto, o aprendizado não ocorre apenas em ambiente escolar formal, mas também no contexto familiar e social mais amplo.

A alfabetização, segundo a perspectiva vygotskyana, é um processo dinâmico e interativo, no qual a criança constrói significados a partir das experiências compartilhadas. A leitura e a escrita, nesse sentido, não são apenas habilidades técnicas, mas ferramentas essenciais para a participação ativa na sociedade (Gomes et al., 2024). Dessa forma, o ensino da alfabetização deve estimular o uso da linguagem em contextos significativos, garantindo que os alunos compreendam não apenas a estrutura da língua, mas também suas funções comunicativas.

Diante dessas contribuições, a teoria vygotskyana tem sido amplamente utilizada na educação para fundamentar práticas pedagógicas que valorizam a interação e a colaboração no processo de aprendizagem. A mediação e o ensino baseado na ZDP proporcionam melhores resultados na alfabetização, pois levam em consideração o desenvolvimento real da criança e seu potencial de crescimento cognitivo (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021). Assim,

compreender as ideias de Vygotsky é fundamental para aprimorar as metodologias de ensino e promover uma alfabetização mais eficaz e significativa.

Ademais, a abordagem teórica de Vygotsky reforça que o processo de alfabetização não deve ser reduzido a uma simples memorização de regras gramaticais ou fonéticas, mas deve estar inserido em um contexto interativo e sociocultural. A compreensão de que a aprendizagem acontece por meio da mediação e da interação social transforma a maneira como se ensina e se aprende, tornando o ensino mais inclusivo e eficiente (Medeiros et al., 2022). Isso ressalta a relevância contínua de seus estudos para a educação contemporânea, especialmente no campo da alfabetização.

A teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem enfatiza que o conhecimento é construído coletivamente e que a mediação pedagógica desempenha um papel crucial nesse processo. Ao interagir com seus pares e com adultos mais experientes, a criança é capaz de ampliar seu repertório de conhecimentos e desenvolver novas habilidades cognitivas. Nesse sentido, o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador que possibilita a ampliação das capacidades do aluno. "Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã", ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Gomes et al., 2024, p. 3). Isso significa que o ensino deve ser estruturado de maneira a oferecer suporte ao aprendiz até que ele seja capaz de realizar determinada tarefa de forma autônoma.

A mediação pedagógica fundamenta-se na ideia de que o aprendizado se dá por meio da interação entre o indivíduo e os signos culturais, incluindo a linguagem e a escrita. Vygotsky argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória e o pensamento abstrato, depende da internalização desses signos. O domínio da escrita, por exemplo, não ocorre de forma espontânea, mas exige a apropriação de um sistema simbólico complexo, que deve ser mediado por aqueles que já dominam esse conhecimento, onde:

[...] não é nenhuma exceção da regra geral a que está subordinado o desenvolvimento de quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos, sejam memorização mnemotécnica, processos de mensuração ou qualquer outra operação intelectual que use signo (Vygotsky, 2000, p. 137, apud Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021, p. 24).

Esse processo demonstra que o aprendizado da escrita não pode ser tratado como um exercício mecânico, mas sim como uma construção social e cultural.

A alfabetização, segundo a abordagem vygotskyana, ocorre no contexto das interações sociais, o que significa que a escola deve ser um ambiente de cooperação e trocas significativas. Ao invés de um processo individual e isolado, a aquisição da leitura e da escrita deve ser

compreendida como uma experiência compartilhada, na qual o aluno aprende por meio da colaboração e da mediação de seus professores e colegas. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem escrita está diretamente relacionado ao ambiente de ensino, sendo influenciado pela forma como o professor organiza o aprendizado e proporciona desafios adequados à zona de desenvolvimento proximal do estudante (Gomes et al., 2024).

A concepção de mediação na teoria de Vygotsky também ressalta a importância dos instrumentos e signos na formação do pensamento. O desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da internalização dos instrumentos culturais disponíveis na sociedade, incluindo os textos escritos, os materiais didáticos e os gêneros discursivos que circulam no ambiente escolar. Assim, a alfabetização deve garantir que a criança tenha contato com diferentes formas de escrita e compreenda sua função social. Esse processo possibilita que o aluno vá além da decodificação de palavras, desenvolvendo a capacidade de interpretar textos e utilizá-los de maneira significativa em seu cotidiano (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021).

Outro ponto essencial na abordagem de Vygotsky é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente de Piaget, que defendia que o desenvolvimento precede a aprendizagem, Vygotsky propõe que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, possibilitando que a criança avance em seu nível de conhecimento por meio da interação social. Dessa maneira, a alfabetização deve ser concebida como um processo dinâmico, que leva em consideração a participação ativa do estudante e sua interação com o meio. A escola, portanto, deve ser um espaço onde o aluno tenha oportunidade de explorar a escrita em diferentes contextos e desenvolver suas habilidades de forma progressiva (Gomes et al., 2024).

A aplicação da teoria de Vygotsky na alfabetização também reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia do aluno. Embora a mediação seja essencial no início do processo, o objetivo final da aprendizagem é permitir que a criança desenvolva a capacidade de utilizar a escrita de forma independente. Para isso, é necessário que a alfabetização seja planejada de forma contextualizada, associando o ensino da escrita a práticas sociais reais, como a leitura de histórias, a produção de textos e a interação com diferentes suportes textuais (Medeiros et al., 2022).

Além da alfabetização, os princípios vygotksyanos também são aplicáveis ao desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação dos alunos. A linguagem escrita não deve ser vista apenas como um instrumento técnico, mas como uma ferramenta de comunicação e expressão de ideias. Dessa forma, o ensino da escrita deve incluir momentos de reflexão sobre o uso da linguagem e suas diferentes funções na sociedade. Ao incentivar a análise e a interpretação dos textos, a escola contribui para a formação de leitores

críticos e cidadãos capazes de participar ativamente do mundo letrado (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021).

Assim, a contribuição de Vygotsky para a alfabetização é inegável, pois sua teoria oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. Ao considerar a aprendizagem como um processo mediado socialmente, ele propõe uma abordagem que valoriza o papel do professor e dos colegas na construção do conhecimento. Dessa forma, a teoria vygotskyana continua sendo um referencial fundamental para o ensino da escrita, possibilitando que a alfabetização ocorra de forma mais humanizada e contextualizada, respeitando as particularidades de cada aluno e promovendo sua participação ativa na sociedade letrada.

As contribuições de Lev Vygotsky para a alfabetização são fundamentais para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita como uma construção social e cultural. Sua teoria rompe com concepções tradicionais que viam o aprendizado como um processo individual, destacando a interação social como elemento central para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Ao enfatizar a mediação pedagógica e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky proporciona um referencial essencial para a formulação de metodologias de ensino que respeitem as potencialidades e limitações dos alunos, garantindo um aprendizado mais significativo e eficiente (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021).

A alfabetização, segundo a perspectiva vygotskyana, não deve ser entendida apenas como o ensino do código alfabético, mas como um processo que permite ao sujeito apropriar-se da cultura escrita e participar ativamente da sociedade letrada. Esse entendimento reforça a necessidade de que o ensino da leitura e da escrita ocorra em um ambiente de interação e colaboração, no qual a criança tenha contato com diferentes gêneros textuais e compreenda o papel da escrita em diferentes contextos sociais (Gomes et al., 2024). Dessa forma, a alfabetização torna-se mais do que um ato mecânico de decodificação de palavras, assumindo um papel central na formação do pensamento e na construção da identidade do sujeito.

Ao propor que a aprendizagem precede o desenvolvimento, Vygotsky amplia a compreensão sobre o ensino da escrita, mostrando que a criança pode avançar significativamente quando estimulada por desafios adequados à sua ZDP. Esse conceito tem implicações diretas na prática pedagógica, pois indica que o professor deve atuar como mediador, proporcionando suporte para que o aluno supere dificuldades e alcance níveis mais avançados de compreensão da linguagem escrita (Medeiros et al., 2022). Dessa forma, a alfabetização não deve ser vista como um processo homogêneo, mas sim como uma experiência

singular para cada indivíduo, exigindo metodologias flexíveis que respeitem o ritmo e as necessidades dos alunos.

Outro ponto essencial nas reflexões vygotskyanas sobre a alfabetização é a relação entre linguagem oral e escrita. Segundo sua teoria, a escrita não é apenas um prolongamento da fala, mas uma forma distinta de representação do pensamento, que exige um nível mais elaborado de abstração e planejamento. Essa visão reforça a importância de que o ensino da escrita seja acompanhado de estratégias que estimulem a criança a compreender a estrutura e a função da linguagem escrita em diferentes situações, promovendo uma alfabetização que vá além da simples memorização de letras e palavras (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky também contribui para a compreensão do papel do ambiente escolar na alfabetização. Para ele, a escola deve ser um espaço de trocas e construção coletiva do conhecimento, no qual o aluno tenha acesso a práticas sociais de leitura e escrita que ampliem sua visão de mundo. Isso significa que a alfabetização não pode estar restrita a exercícios mecânicos de cópia e repetição, mas deve ser vivenciada de forma dinâmica, incentivando a criança a utilizar a escrita como um instrumento de comunicação e expressão (Gomes et al., 2024). Assim, a escola assume um papel fundamental na formação de leitores e escritores críticos, capazes de interagir com diferentes tipos de textos e produzir conhecimento de forma autônoma.

O contexto da perspectiva vygotskyana reforça a importância da interação entre pares no processo de alfabetização. Ao compartilhar experiências e discutir suas descobertas com colegas, a criança amplia sua compreensão da escrita e desenvolve novas estratégias para sua aprendizagem. O trabalho colaborativo, portanto, deve ser uma prática frequente nas salas de aula, pois permite que os alunos aprendam uns com os outros e construam coletivamente seus conhecimentos sobre a escrita (Medeiros et al., 2022). Dessa forma, o ensino da alfabetização deve incluir atividades que incentivem a comunicação e a cooperação, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e engajador.

A aplicação das ideias de Vygotsky no ensino da leitura e da escrita demonstra que a alfabetização deve ser compreendida como um processo de construção contínua, que se estende para além da infância. Ao valorizar o papel da mediação social e da interação no desenvolvimento cognitivo, sua teoria possibilita a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita (Silva, Oliveira e Arrais Neto, 2021). Esse entendimento reforça a necessidade de políticas educacionais que priorizem a formação dos

professores, proporcionando-lhes os recursos necessários para atuar como mediadores do conhecimento.

Por fim, a teoria vygotskyana oferece um referencial essencial para a alfabetização, promovendo uma abordagem que valoriza o papel da interação social no desenvolvimento da linguagem escrita. Ao considerar que o aprendizado ocorre por meio da mediação e da colaboração, Vygotsky propõe uma perspectiva inovadora, que transforma a forma como o ensino da leitura e da escrita é concebido. Suas contribuições continuam sendo fundamentais para a educação contemporânea, servindo de base para práticas pedagógicas que respeitam a diversidade dos alunos e promovem uma alfabetização mais eficaz e significativa.

### **1.3.7 - Gilda Rizzo**

Gilda Rizzo é uma educadora brasileira com ampla atuação na área da alfabetização e da educação infantil. Durante sua carreira, destacou-se como orientadora pedagógica da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e colaboradora próxima da professora Heloísa Marinho. Sua proposta metodológica, conhecida como "alfabetização natural", valoriza o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças em contextos reais e significativos. Ao longo de sua trajetória, Rizzo defendeu uma educação centrada no respeito ao ritmo e às experiências infantis, propondo práticas que integrem a afetividade, a ludicidade e a construção do conhecimento por meio da vivência e do diálogo. Sua abordagem fundamenta-se na ideia de que a criança aprende melhor quando está inserida em um ambiente alfabetizador que a reconhece como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Entre suas obras mais conhecidas estão *Alfabetização Natural*, onde apresenta sua metodologia centrada na observação e no respeito ao desenvolvimento infantil; *Educação Pré-Escolar*, em que discute a importância da formação nos primeiros anos de vida; *Jogos Inteligentes – A Construção do Raciocínio na Escola Natural*, que propõe o uso do jogo como ferramenta de aprendizagem; e *Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*, na qual oferece diretrizes práticas para o trabalho pedagógico com a primeira infância. Em todas essas produções, Gilda Rizzo evidencia seu compromisso com uma educação humanizada, crítica e atenta às necessidades da criança em processo de alfabetização.

A alfabetização natural, proposta por Gilda Rizzo, baseia-se na ideia de que a aquisição da leitura e da escrita deve ocorrer de maneira espontânea, respeitando o ritmo individual da criança e seu contato com a linguagem no cotidiano. A teoria enfatiza que a escrita não deve ser introduzida de forma mecânica e artificial, mas sim como uma experiência significativa dentro

de um contexto social e cultural. Assim, o aprendizado ocorre por meio da exposição a materiais autênticos, incentivando a criança a compreender a função da escrita antes mesmo de ser formalmente alfabetizada, conforme Habib (2020) afirma:

O método natural busca respeitar o espaço da criança, por oferecer atividades e brincadeiras que fazem parte do contexto social em que ela vive, respeitando suas demandas e faixas etárias. Pode-se dizer que o principal objetivo é contribuir de forma significativa para que o educando possa colocar em prática aquilo que construiu" (Habib, 2020, p. 13).

Portanto, a alfabetização não deve ser um processo isolado, mas uma prática contínua de interação com o mundo letrado.

A estrutura da alfabetização natural divide-se em três fases principais: pré-leitura, leitura real e desenvolvimento da autonomia. A primeira fase inicia-se desde os primeiros anos de vida, quando a criança tem contato com a oralidade e a escrita por meio da observação dos adultos lendo, contando histórias e utilizando a escrita no dia a dia. Esse primeiro contato sem imposição formal permite que a criança construa, gradualmente, uma compreensão da escrita e seu funcionamento. "A alfabetização natural caracteriza-se como uma metodologia de estímulo que está dividida em três fases distintas que possuem características semelhantes: fase I: Pré-leitura; fase II: Leitura Real e fase III: Desenvolvimento Rápido da Autonomia" (Rangel, 2021, p. 23). Esse processo reforça a ideia de que a alfabetização ocorre antes mesmo do ingresso na escola, sendo influenciada pelas interações familiares e comunitárias.

A abordagem proposta por Rizzo se diferencia das metodologias tradicionais ao evitar a imposição de um modelo rígido de ensino, priorizando a experiência da criança com a linguagem escrita em seu ambiente natural. O contato com diferentes gêneros textuais, como histórias, músicas e bilhetes, permite que os alunos compreendam a função social da escrita antes mesmo de serem formalmente alfabetizados. Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio da experimentação e da descoberta, promovendo uma relação mais significativa com a leitura e a escrita (Leme e Lima, 2023). A concepção da alfabetização natural defende que o ensino deve ser flexível e respeitar o ritmo de cada aluno, evitando classificações fixas que possam desmotivar a aprendizagem.

Outro princípio essencial, é a valorização do lúdico como ferramenta pedagógica. Através do brincar, as crianças internalizam conceitos e desenvolvem habilidades essenciais para o processo de alfabetização. O envolvimento em jogos e atividades que envolvem a linguagem escrita permite que os alunos associem o aprendizado a experiências prazerosas e motivadoras (Rangel, 2021). Ao proporcionar esse contato significativo, a alfabetização natural

rompe com práticas tradicionalmente baseadas na memorização e na repetição mecânica de sílabas, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e interativa.

No contexto escolar, a alfabetização natural demanda um ambiente que favoreça a interação com a escrita e estimule a autonomia do aluno. O papel do professor, nesse modelo, é o de mediador, proporcionando oportunidades para que as crianças explorem a escrita de forma ativa e criativa. A criação de um espaço alfabetizador, onde os textos estejam presentes no cotidiano da sala de aula, contribui para que a aprendizagem ocorra de maneira contextualizada e significativa (Habib, 2020). A ênfase nesse tipo de ambiente faz com que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma progressiva, sem a necessidade de imposições formais que possam gerar frustração ou desmotivação.

Além da valorização da autonomia infantil, o método natural reconhece a importância do acompanhamento individualizado, respeitando as particularidades de cada aluno no processo de aprendizagem. Diferentemente das abordagens tradicionais, que muitas vezes categorizam os alunos apenas pelo critério da maturidade, essa metodologia defende que as dificuldades de aprendizagem devem ser tratadas de acordo com o ritmo de cada criança, assim:

Em caso de dificuldades no processo de alfabetização, as crianças deveriam ser atendidas não mais de acordo com o seu nível de maturidade, mas conforme o seu 'ritmo' de aprendizagem, o qual exigia dos professores a organização de atividades distintas para os alunos da mesma turma (Leme e Lima, 2023, p. 8).

Este olhar mais individualizado permite que o ensino seja adaptado às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um aprendizado mais eficiente e inclusivo.

A alfabetização natural também enfatiza o papel da leitura como processo essencial para o desenvolvimento da escrita. Ao serem expostas a diferentes materiais escritos, como histórias, poesias e textos informativos, as crianças compreendem a estrutura da língua e suas funções antes mesmo de começarem a escrever de forma convencional (Rangel, 2021). Dessa forma, o aprendizado da leitura não se dá apenas pela decodificação das palavras, mas pela construção ativa de significados, permitindo uma compreensão mais ampla da linguagem e suas possibilidades.

A alfabetização natural parte do princípio de que a aprendizagem deve ser construída de forma ativa, com a participação das crianças na escolha e na exploração das palavras. Nesse método, a seleção do vocabulário inicial ocorre coletivamente, priorizando termos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Essa abordagem reforça a ideia de que a escrita deve ter significado e funcionalidade para as crianças, permitindo que elas se apropriem do sistema alfabético de maneira contextualizada e prazerosa, onde:

A alfabetização natural visa apresentar às crianças um vocabulário composto por mais ou menos quarenta palavras, que são escolhidas pela turma. Como o início de qualquer processo, isso é lento, em grupo, as crianças escolhem a palavra a ser estudada, que por sua vez, são palavras que estão sempre relacionadas ao cotidiano delas (Rangel, 2021, p. 23).

Assim, a escrita torna-se um processo orgânico e integrado ao universo infantil, rompendo com abordagens mecânicas que priorizam a memorização de sílabas e palavras isoladas.

Além da escolha das palavras, a alfabetização natural propõe um processo de pesquisa e construção coletiva do conhecimento. As crianças são incentivadas a buscar informações sobre os termos selecionados, ampliando seu repertório linguístico e desenvolvendo habilidades investigativas. Essa interação entre o aprendizado escolar e a vivência familiar fortalece a autonomia dos alunos e possibilita um aprendizado mais significativo (Habib, 2020). O método enfatiza, ainda, a importância da escrita em letra script, considerada mais acessível às crianças devido à simplicidade de seus traços. A uniformização desse modelo gráfico busca facilitar o processo de assimilação da escrita, garantindo que os alunos desenvolvam maior fluência e segurança ao escrever.

Outro aspecto relevante da proposta de Gilda Rizzo é a criação de um vocabulário de apoio visual na sala de aula. Ao associar palavras e desenhos em cartazes fixados no ambiente escolar, as crianças ampliam sua familiaridade com os símbolos gráficos e reforçam a relação entre imagem e escrita. Essa estratégia contribui para a consolidação da aprendizagem, oferecendo aos alunos um referencial constante durante o processo de alfabetização. "Atingindo esses objetivos, a professora propõe às crianças produzirem um vocabulário de apoio que contém a palavra estudada e o desenho da mesma, que deverá ser pregado na parede da sala" (Rangel, 2021, p. 23). Esse recurso promove um ambiente alfabetizador mais dinâmico, estimulando a curiosidade e incentivando a prática da leitura e da escrita no cotidiano escolar.

O método natural pressupõe que a familiarização da criança com a escrita ocorre por meio da interação constante com diferentes materiais e experiências textuais. O contato com histórias, desenhos e tentativas espontâneas de escrita permite que o aluno compreenda progressivamente as convenções da linguagem escrita e sua estrutura. "O método natural pressupõe que é através do contato da criança com a escrita, interagindo com as histórias, desenhos e textos, e tentando desenhar e escrever que o sujeito irá se familiarizar com o processo de leitura e escrita" (Habib, 2020, p. 15). Essa abordagem enfatiza a importância da experimentação, permitindo que a criança desenvolva suas próprias hipóteses sobre a escrita e, gradualmente, adquira maior domínio sobre o sistema alfabético.

Para que a alfabetização ocorra de maneira mais eficaz, Rizzo propõe a organização da sala de aula como um ambiente propício à aprendizagem ativa e colaborativa. Em contraposição ao modelo tradicional, que prioriza carteiras enfileiradas e metodologias rígidas, sua proposta valoriza a disposição do espaço de forma flexível, permitindo a interação entre os alunos e a realização de atividades diversificadas, relatando:

No livro Alfabetização natural (1988), Rizzo, amparada na concepção construtivista, propõe aos professores a organização de uma 'sala-ambiente', em que a disposição do mobiliário seria capaz de promover o distanciamento de uma prática tradicional, a qual caracterizava-se por carteiras enfileiradas e, por conseguinte, por interditar a realização de atividades distintas para cada grupo de alunos (Leme e Lima, 2023, p. 12).

O modelo favorece um ensino mais dinâmico e participativo, estimulando a autonomia e a cooperação entre os estudantes.

A materialidade do ambiente também desempenha um papel central na alfabetização natural. A presença de materiais escritos acessíveis, como cartazes, etiquetas e murais interativos, fortalece a relação da criança com a escrita e amplia suas oportunidades de aprendizagem. Esse contexto alfabetizador incentiva a exploração da linguagem escrita de maneira espontânea e significativa, tornando a alfabetização uma experiência envolvente e natural (Rangel, 2021). Assim, a utilização de recursos concretos, como fichas de palavras e atividades lúdicas, possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma progressiva e prazerosa.

A abordagem de Rizzo também reconhece a necessidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Em vez de impor um único modelo para todos os alunos, o método natural sugere que o ensino seja adaptado às necessidades individuais, permitindo que cada criança avance de acordo com suas próprias experiências e competências. Essa perspectiva reforça a importância de um ensino inclusivo, que respeite a diversidade do processo de aprendizagem e promova o desenvolvimento integral do aluno (Leme e Lima, 2023).

Contudo, a alfabetização natural, conforme proposta por Gilda Rizzo, destaca-se como uma alternativa inovadora às metodologias tradicionais, oferecendo um ensino mais flexível, contextualizado e alinhado às necessidades das crianças. Ao integrar a leitura e a escrita ao cotidiano dos alunos, o método promove uma aprendizagem mais significativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. A criação de um ambiente alfabetizador dinâmico e interativo fortalece a motivação dos alunos, tornando o processo de aquisição da escrita uma experiência prazerosa e enriquecedora.

O método natural de alfabetização proposto por Gilda Rizzo apresenta uma perspectiva inovadora sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, destacando a importância do ambiente e da interação no desenvolvimento da linguagem. Diferente dos métodos tradicionais, que enfatizam a memorização e a repetição, essa abordagem compreende a alfabetização como um processo contínuo e espontâneo, baseado na vivência da criança com a escrita desde a primeira infância. A ideia central é que a aprendizagem ocorra por meio do contato natural com a linguagem escrita, respeitando o desenvolvimento individual dos alunos e promovendo experiências significativas no processo de alfabetização (Habib, 2020). Portanto, a alfabetização deixa de ser vista como uma etapa isolada do ensino e passa a integrar-se à vida cotidiana da criança, possibilitando que ela desenvolva uma relação mais autêntica e prazerosa com a leitura e a escrita.

A proposta metodológica de Rizzo também enfatiza a necessidade de um ambiente alfabetizador que estimule o interesse pela leitura e pela escrita de maneira lúdica e interativa. O espaço escolar, nesse contexto, deve ser planejado para favorecer a exploração da escrita de maneira dinâmica, oferecendo às crianças oportunidades de interação com diferentes gêneros textuais. Essa abordagem busca distanciar-se das práticas convencionais, que muitas vezes impõem um ensino padronizado e descontextualizado da escrita, dificultando a motivação dos alunos (Rangel, 2021). Ao criar um ambiente alfabetizador rico e acessível, a escola contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa, que valoriza as experiências individuais das crianças e possibilita que cada uma desenvolva suas habilidades no seu próprio ritmo.

Além do ambiente escolar, a alfabetização natural propõe a valorização das interações sociais como fator essencial no aprendizado da escrita. O contato com a leitura e a escrita deve ser estimulado não apenas na escola, mas também no ambiente familiar e comunitário. A participação ativa da família no processo de alfabetização fortalece os vínculos entre a criança e a linguagem escrita, tornando-a parte do seu cotidiano. Esse envolvimento possibilita uma aprendizagem mais espontânea e fluida, permitindo que os alunos se sintam mais confiantes e motivados a explorar a leitura e a escrita em diversas situações (Leme e Lima, 2023). Assim, a alfabetização ultrapassa os limites da sala de aula e se torna um processo vivo e dinâmico, presente em diferentes aspectos da vida da criança.

Outro ponto fundamental do método natural é o respeito ao ritmo individual da criança no aprendizado da leitura e da escrita. Enquanto os métodos tradicionais frequentemente impõem um ensino linear e homogêneo, Rizzo propõe que o processo de alfabetização seja adaptado às necessidades e particularidades de cada aluno. Essa abordagem reconhece que cada

criança possui um tempo único para aprender e que forçar uma aprendizagem acelerada pode gerar frustrações e dificuldades futuras (Rangel, 2021). Ao respeitar o desenvolvimento individual, o método natural evita a rotulação de alunos como "atrasados" ou "lentos", permitindo que todos avancem de maneira confortável e progressiva, conforme sua própria evolução cognitiva.

A valorização do lúdico também é um dos princípios fundamentais dessa abordagem. A proposta de Gilda Rizzo defende que a alfabetização não deve ser um processo mecânico e desprovido de significado, mas sim uma experiência envolvente e prazerosa. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades criativas, a criança é incentivada a explorar a escrita e a leitura de forma interativa, facilitando sua assimilação (Habib, 2020). Essa estratégia pedagógica contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, permitindo que ele se aproprie do conhecimento de maneira mais natural e efetiva.

Destarte, o método natural busca garantir que a aprendizagem da escrita esteja sempre relacionada à construção de sentido e à comunicação. Ao invés de exercícios mecânicos e descontextualizados, a proposta de Rizzo enfatiza a produção de textos com significado para as crianças, utilizando materiais que fazem parte do seu cotidiano e incentivando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Essa abordagem permite que a escrita seja vista não apenas como uma habilidade técnica, mas como um meio essencial para a expressão do pensamento e a interação social (Leme e Lima, 2023).

O impacto desse modelo de alfabetização se reflete diretamente na formação de leitores e escritores mais autônomos e críticos. A alfabetização natural não se limita à decodificação de palavras, mas visa o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir textos com intencionalidade e clareza. Esse enfoque amplia a função social da escrita e permite que os alunos utilizem a linguagem como ferramenta para interpretar e transformar o mundo ao seu redor (Rangel, 2021). Assim, a alfabetização deixa de ser um processo puramente técnico e passa a ser uma experiência que contribui para a formação integral do sujeito.

Logo, a metodologia proposta por Gilda Rizzo representa um avanço significativo no campo da alfabetização, ao oferecer uma alternativa mais humanizada e eficaz para o ensino da leitura e da escrita. Sua abordagem inovadora, baseada no respeito ao ritmo individual, na criação de um ambiente alfabetizador dinâmico e na valorização da interação social, continua sendo uma referência importante para educadores e pesquisadores. Ao considerar a alfabetização como um processo vivo e interativo, a proposta de Rizzo reafirma a importância de práticas pedagógicas que promovam um aprendizado significativo e prazeroso, garantindo

que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita (Leme e Lima, 2023).

### 1.3.8 - Magda Soares

Magda Soares foi uma das maiores referências da educação brasileira, especialmente nos campos da alfabetização, letramento e formação de professores. Filóloga, educadora e pesquisadora, dedicou sua vida acadêmica à compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita e à luta por uma educação pública de qualidade e inclusiva. Doutora em Educação, foi professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde coordenou importantes pesquisas voltadas à alfabetização, além de colaborar com políticas públicas educacionais. Sua abordagem dialogava com concepções interdisciplinares e históricas da linguagem, defendendo a articulação entre o ensino do sistema alfabético e o uso social da escrita, reconhecendo o papel da escola na ampliação das práticas sociais de leitura e escrita dos alunos.

Entre suas principais obras estão *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, que apresenta uma crítica à fragmentação do ensino da linguagem; *Alfabetização e letramento*, onde discute a complementaridade entre os dois conceitos e propõe uma prática pedagógica integrada; *Alfabetização: a questão dos métodos*, em que analisa criticamente os modelos tradicionais e contemporâneos de alfabetização; e *Letramento: um tema em três gêneros*, em que explora as implicações teóricas e pedagógicas do conceito. Magda Soares também atuou como coordenadora do Projeto Letra e Vida, voltado à formação de professores alfabetizadores, reafirmando seu compromisso com a transformação da realidade educacional brasileira por meio do fortalecimento teórico e prático da docência.

A trajetória de Magda Soares no campo da alfabetização e do letramento é marcada por uma abordagem inovadora, que busca compreender a inter-relação entre esses dois processos. Em seus estudos, a autora enfatiza que a alfabetização não deve ser compreendida de forma isolada, mas sim em um contexto mais amplo, que envolve as práticas sociais da leitura e da escrita, onde:

[...] colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita. (Morais e Silva, 2023, p. 2).

A visão evidencia a necessidade de uma educação que respeite os conhecimentos prévios da criança, promovendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

A concepção de letramento proposta por Magda Soares surgiu como uma resposta às limitações dos debates sobre os métodos de alfabetização, que, até a década de 1980, priorizavam a disputa entre abordagens tradicionais. Segundo a pesquisadora, a simples decodificação de palavras não garante que o sujeito seja plenamente inserido no universo da leitura e da escrita, sendo essencial o ensino das práticas sociais que envolvem o uso desses códigos (Da Silva Caldeira e Frangella, 2023). Dessa forma, o letramento passa a ser compreendido como um processo que vai além da alfabetização, garantindo que o indivíduo saiba interpretar, utilizar e produzir textos nos mais variados contextos.

A estrutura de ensino proposta por Soares parte da ideia de que a alfabetização deve ocorrer de forma integrada ao letramento, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Sua concepção é organizada em camadas que se sobrepõem, evidenciando a progressão do aprendizado, destacando:

Soares apresenta um esquema em camadas que se sobrepõem. A primeira delas diz respeito a 'aprender o sistema de escrita alfabética', que fornece insumos para o desenvolvimento da camada seguinte, 'ler e escrever textos', habilidade que já é possível na fase de alfabetização. Ultrapassando essa camada, temos os 'usos da escrita', que envolvem o contexto sociocultural, a questão de gêneros textuais e a linguística do texto. A camada mais ampla, que permeia/abrange todas as camadas anteriores, é intitulada 'contextos sociais e culturais de usos da escrita', que se refere ao processo de letramento, ou seja, o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. (Carvalho, 2020, p. 2).

Entretanto, há necessidade de uma abordagem que considere não apenas o ensino do código escrito, mas também suas aplicações na vida cotidiana.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, Magda Soares tem se dedicado a discutir a importância de métodos de ensino que respeitem o desenvolvimento da criança e suas interações sociais. Para a autora, não há um único método capaz de atender todas as demandas do processo de alfabetização, sendo necessário compreender as especificidades de cada contexto educacional (Da Silva Caldeira e Frangella, 2023). A pesquisadora ressalta que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma linear, exigindo estratégias pedagógicas diversificadas que favoreçam a construção ativa do conhecimento por parte do aluno.

A crítica de Soares aos modelos rígidos de alfabetização baseia-se no entendimento de que o ensino deve partir da realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e práticas sociais. Ela defende que o processo de alfabetização deve estar atrelado ao desenvolvimento da consciência linguística e à valorização do conhecimento prévio da criança, permitindo que sua

aprendizagem seja mais significativa (Morais e Silva, 2023). Essa perspectiva contribui para a superação de abordagens mecanicistas, que restringem o ensino da escrita à mera decodificação de símbolos.

Outro ponto central na proposta da autora é a necessidade de repensar o papel da escola na formação de leitores críticos e autônomos. Magda Soares argumenta que a alfabetização deve ser um processo contínuo, que não se encerra nos primeiros anos escolares, mas que se estende ao longo de toda a trajetória acadêmica do aluno. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades do contexto social em que os estudantes estão inseridos (Carvalho, 2020). Esse entendimento reforça a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências que extrapolem a simples leitura e escrita, abrangendo a compreensão e a produção textual em diferentes situações.

A autora também enfatiza a importância da formação docente na implementação de práticas eficazes de alfabetização e letramento. Segundo Soares, a atuação do professor deve ir além da aplicação de métodos predefinidos, exigindo uma postura reflexiva e investigativa, que permita a adaptação das estratégias de ensino às particularidades dos alunos (Silva Caldeira e Frangella, 2023). Assim, a qualidade do ensino da leitura e da escrita depende diretamente da formação continuada dos educadores, bem como de políticas públicas que incentivem o aperfeiçoamento profissional nessa área.

Assim, Magda Soares apresenta uma visão abrangente sobre o ensino da alfabetização, integrando conceitos da linguística, da psicogênese da língua escrita e das ciências da educação. Sua proposta não apenas amplia a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mas também contribui para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Dessa forma, sua contribuição tem sido fundamental para a construção de um modelo educacional mais inclusivo e significativo, que respeite a diversidade dos sujeitos e suas formas de interação com a linguagem escrita (Silva Caldeira e Frangella, 2023).

A concepção de alfabetização e letramento proposta por Magda Soares fundamenta-se na ideia de que esses dois processos não devem ser dissociados no ensino infantil. Para a pesquisadora, a alfabetização deve ocorrer de maneira integrada às práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que as crianças compreendam desde cedo a função da linguagem escrita em diferentes contextos, assim:

[...] de maneira explícita, sua posição sobre alfabetização e letramento na educação infantil. Nesse artigo, já assumia que tanto a alfabetização – aprendizagem inicial do sistema alfabético e de suas convenções – quanto o letramento – participação em práticas sociais de leitura e de escrita – deveriam estar presentes nessa etapa da educação básica. (Morais e Silva, 2023, p. 2).

Portanto, rompe com a visão tradicional que restringe a alfabetização ao ensino mecânico do código alfabético, enfatizando a importância de um aprendizado contextualizado e significativo.

A relação entre alfabetização e letramento defendida por Soares baseia-se em um modelo de ensino que respeita o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Seu entendimento sobre o processo de aquisição da escrita é influenciado pela teoria da psicogênese da língua escrita, que descreve a evolução dos estágios pelos quais a criança passa durante a alfabetização, conforme:

[...] a psicogênese da língua escrita considera o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança ao longo da aprendizagem da escrita, trata-se de uma teoria baseada em estágios pelos quais todas as crianças passam no processo de alfabetização, são eles: icônico; garatuja; escrita com letras; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico-alfabético e ortográfico. Na conferência, a pesquisadora explica todos os estágios, mostrando exemplos de crianças em cada um deles. (Carvalho, 2020, p. 3).

Assim, contribui para a compreensão das dificuldades e avanços no processo de aprendizagem da escrita, permitindo a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Outro aspecto central na abordagem de Magda Soares é a valorização das práticas sociais de leitura e escrita desde os primeiros anos de vida. Para a autora, a criança deve ser inserida no universo da escrita de forma natural, tendo contato com diferentes textos e gêneros discursivos em seu cotidiano. Essa exposição inicial favorece a construção de uma base sólida para a aprendizagem da leitura e da escrita, tornando o processo mais dinâmico e interativo (Morais e Silva, 2023). Assim, o ensino da alfabetização não deve se limitar à memorização de letras e sílabas, mas deve englobar experiências que possibilitem à criança entender a função social da escrita.

Neste sentido, Soares argumenta que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para a alfabetização, mas não deve ser trabalhado de maneira isolada. O ensino da leitura e da escrita precisa estar atrelado à compreensão dos usos da linguagem escrita, promovendo a interação da criança com textos reais. Dessa forma, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa, permitindo que o aluno não apenas reconheça os símbolos gráficos, mas também compreenda seu significado e aplicação nas práticas sociais (Carvalho, 2020). Essa visão reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da decodificação do alfabeto, incentivando a construção ativa do conhecimento por parte do aluno.

A proposta de Soares também destaca a importância do professor no processo de alfabetização e letramento. Para a autora, o educador deve atuar como mediador do conhecimento, proporcionando atividades que favoreçam a construção de hipóteses e a reflexão

sobre a linguagem escrita. A formação docente, portanto, desempenha um papel crucial na implementação de práticas pedagógicas eficazes, que respeitem as particularidades do aprendizado infantil e estimulem a autonomia dos alunos (Morais e Silva, 2023). A alfabetização não deve ser conduzida de forma rígida, mas sim adaptada às necessidades de cada estudante, garantindo que o processo ocorra de maneira inclusiva e participativa.

Outro elemento essencial na abordagem de Magda Soares é a necessidade de articular a alfabetização com o ensino de gêneros textuais diversos. A criança deve ser exposta a diferentes tipos de textos, como contos, notícias, bilhetes e propagandas, para que compreenda os múltiplos usos da linguagem escrita. Esse contato contribui para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, preparando os alunos para interagir de forma crítica e autônoma com a escrita em diferentes contextos sociais (Carvalho, 2020). Dessa forma, a alfabetização se torna um processo mais rico e contextualizado, aproximando-se da realidade dos alunos.

Além de sua contribuição teórica, Magda Soares tem influenciado diretamente a formulação de políticas educacionais voltadas para a alfabetização e o letramento. Suas pesquisas embasam propostas curriculares que visam garantir um ensino de leitura e escrita mais eficaz, promovendo a inclusão e a equidade no acesso à aprendizagem. Seu trabalho tem sido essencial para a superação de práticas ultrapassadas, que desconsideravam as dimensões sociais e culturais da alfabetização (Silva Caldeira e Frangella, 2023). Esse impacto reforça a relevância de sua obra na construção de um modelo educacional mais eficiente e alinhado às necessidades contemporâneas.

Então, a perspectiva de Magda Soares sobre alfabetização e letramento oferece uma abordagem inovadora, que valoriza a inserção da criança no universo da escrita de maneira natural e significativa. Ao integrar a aprendizagem do código alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, sua proposta amplia a compreensão sobre o ensino da língua escrita, promovendo um processo mais eficiente e inclusivo. Seu legado continua a influenciar a formação de professores e a implementação de políticas educacionais, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e acessível a todos os alunos (Morais e Silva, 2023).

A contribuição de Magda Soares para a alfabetização no Brasil transcende o ensino do código alfabético, ao propor uma abordagem que integra o letramento como parte essencial desse processo. Seu pensamento evidencia que a alfabetização não se limita à decodificação de palavras e sílabas, mas envolve a inserção do sujeito nas práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, ela defende que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer de forma significativa, levando em consideração as experiências anteriores da criança e sua exposição a textos diversos

desde a educação infantil (Morais e Silva, 2023). Essa perspectiva reformula as concepções tradicionais sobre o ensino da escrita, deslocando o foco da simples aquisição do sistema alfabético para sua aplicação na vida cotidiana dos alunos.

O desenvolvimento da teoria do letramento, sistematizada por Soares, provocou uma mudança no campo da alfabetização, deslocando o debate da escolha exclusiva de métodos para a necessidade de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Sua abordagem permitiu que a alfabetização fosse compreendida como um processo mais amplo, em que o ensino da escrita deve preparar os alunos para atuar na sociedade, tornando-se usuários proficientes da linguagem escrita em diversos contextos (Silva, Caldeira e Frangella, 2023). Dessa forma, o conceito de letramento passou a fazer parte das discussões acadêmicas e das práticas escolares, consolidando-se como uma referência fundamental para os processos de ensino e aprendizagem.

A autora também contribuiu significativamente para o entendimento sobre a progressão da aprendizagem da escrita, ao demonstrar que a criança passa por estágios específicos durante o processo de alfabetização. Ela reconhece a importância da psicogênese da língua escrita, compreendendo que as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes de dominá-la completamente. Esse entendimento fundamenta sua defesa de uma prática pedagógica que respeite os diferentes ritmos de aprendizado e permita que a alfabetização ocorra de forma processual, sem pressões que comprometam a autonomia dos alunos (Carvalho, 2020). Assim, sua teoria se afasta de abordagens mecanicistas, enfatizando a construção ativa do conhecimento e a interação do estudante com a linguagem escrita.

Outra importante contribuição de Magda Soares está na valorização do ensino da leitura como elemento inseparável da alfabetização. Para ela, a aquisição da escrita deve ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento da competência leitora, garantindo que os alunos não apenas consigam decodificar palavras, mas compreendam seu significado e contexto. Ao enfatizar essa relação, a autora sugere que as práticas pedagógicas incorporem a leitura de diferentes gêneros textuais desde os primeiros anos de escolarização, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de interpretação e produção de textos que favoreçam sua participação ativa na sociedade (Morais e Silva, 2023).

Além da dimensão teórica, Magda Soares teve grande impacto na formação de professores e na formulação de políticas públicas voltadas para a alfabetização. Suas pesquisas foram essenciais para a construção de diretrizes educacionais mais alinhadas à realidade dos alunos, contribuindo para a elaboração de currículos que consideram tanto a alfabetização quanto o letramento como processos interdependentes (Silva Caldeira e Frangella, 2023). Seu

trabalho continua sendo um referencial para programas de formação docente, auxiliando professores na implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto essencial em sua proposta é a compreensão da alfabetização como um direito social, que deve ser garantido a todos os cidadãos. Ao tratar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo que vai além da escola, abrangendo diferentes práticas culturais e sociais, Soares reforça a importância de políticas educacionais que ampliem o acesso ao conhecimento e promovam a equidade no ensino (Carvalho, 2020). Dessa forma, sua teoria não apenas influencia a sala de aula, mas também dialoga com a necessidade de transformação do sistema educacional para torná-lo mais inclusivo e acessível.

Por fim, a maior contribuição de Magda Soares está em sua ressignificação do conceito de alfabetização, tornando-o mais abrangente e conectado às práticas sociais. Ao propor um ensino que integra o aprendizado do código alfabético à vivência da leitura e da escrita em diferentes contextos, sua teoria transforma a maneira como a alfabetização é compreendida e praticada, garantindo um aprendizado mais significativo e duradouro (Morais e Silva, 2023). Seu legado continua a influenciar a educação brasileira, consolidando-se como uma referência fundamental para professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Dessa maneira, a perspectiva de Magda Soares sobre alfabetização representa uma inovação no campo da educação, ao propor um ensino que respeita o desenvolvimento infantil, valoriza a interação com a linguagem escrita e incentiva a construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Seu impacto continua relevante, contribuindo para uma educação mais democrática, acessível e eficaz, que prepara os alunos para atuar ativamente no mundo letrado.

### **1.3.9 - Paulo Freire**

Paulo Freire foi um dos maiores pensadores da educação no século XX, reconhecido internacionalmente por sua contribuição teórica e prática à pedagogia crítica. Nascido em Recife, em 1921, desenvolveu uma concepção de educação voltada para a libertação dos oprimidos, propondo uma alfabetização centrada na consciência crítica e na transformação social. Sua proposta rompe com o ensino bancário tradicional e valoriza o diálogo, a escuta e a experiência do educando como pontos de partida do processo educativo. Freire defendeu que a alfabetização deve estar vinculada à leitura do mundo, entendendo que o ato de aprender a ler e

a escrever é também o ato de se reconhecer enquanto sujeito histórico, com voz e poder de atuação sobre a realidade.

Dentre suas obras mais conhecidas estão *Pedagogia do Oprimido*, que apresenta as bases de sua teoria crítica da educação e se tornou uma das obras mais citadas da literatura educacional mundial; *Educação como prática da liberdade*, na qual discute o papel da educação em contextos de exclusão; *A importância do ato de ler*, voltada à reflexão sobre o processo de alfabetização como uma prática social e cultural; *Pedagogia da autonomia*, que sintetiza os princípios éticos e políticos do trabalho docente; e *Cartas à Guiné-Bissau*, em que compartilha sua experiência de trabalho com alfabetização em contextos de reconstrução nacional. Essas obras consolidam Paulo Freire como um autor indispensável para compreender os desafios da alfabetização em contextos de desigualdade social.

A concepção de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire rompe com a visão tradicional do ensino da leitura e da escrita como um processo puramente técnico. Para ele, a alfabetização não deve ser reduzida à decodificação de palavras, pois representa uma ferramenta de transformação da realidade, onde:

Para Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor, 'a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (Alferes, 2023, p. 2).

Neste contexto, a alfabetização como um processo que vai além do domínio do código linguístico, promovendo a consciência crítica dos educandos.

A proposta freireana parte do princípio de que o ato de alfabetizar está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural dos sujeitos. Para Freire, o processo de ensino deve ser construído a partir da realidade dos educandos, considerando suas experiências e práticas sociais. Nesse sentido, ele propõe um método de alfabetização que não se baseia apenas na repetição de letras e palavras, mas na exploração de temas geradores que fazem parte do universo cotidiano dos alfabetizandos (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020). Dessa forma, o aprendizado torna-se significativo, pois possibilita a compreensão do mundo e a participação ativa dos sujeitos no meio em que vivem.

A alfabetização crítica defendida por Freire coloca o educando no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a refletir sobre sua própria existência e a escrever sua própria história, assim:

[...] parte da ideia de que a alfabetização, assim como a educação, é uma ação cultural para a transformação de si e da sociedade: 'Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se'. Construir sua própria autoria, ter consciência do mundo em que vive e agir para transformá-lo. Uma alfabetização nesta perspectiva concretiza-se na medida em que toma como ponto de partida a prática social do educando seja ele criança, jovem ou adulto (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020, p. 5).

Neste ínterim, a ideia de que aprender a ler e escrever não é apenas um processo mecânico, mas um ato de afirmação da identidade e da cidadania.

Outro aspecto essencial na teoria freireana é a compreensão de que a alfabetização e o letramento são indissociáveis. Freire não via a alfabetização apenas como a aquisição do sistema alfabético, mas como um processo que envolve o uso da escrita nas práticas sociais, portanto:

Paulo Freire utiliza o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora [...]. A alfabetização, na perspectiva freireana, é perceptível claramente em seu método e em suas práticas, e ao decorrer da alfabetização e realização do método, podemos analisar o letrare, sua perspectiva, como um conjunto em que dificilmente alfabetização, letramento e características histórico-culturais estão dissociados (Resende e Resende, 2020, p. 12).

Assim, a proposta desafia a ideia de que a alfabetização deve ser um processo isolado, desvinculado das funções sociais da escrita.

A metodologia freireana também se diferencia por rejeitar a chamada "educação bancária", que consiste na transmissão unidirecional do conhecimento, onde o professor deposita informações no aluno de maneira passiva. Em contraposição, Freire propõe um modelo de ensino dialógico, no qual o educando participa ativamente do processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir do diálogo e da troca de experiências (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020). Assim, a alfabetização não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de libertação que forma o sujeito a interpretar e intervir em sua realidade.

A leitura de mundo é outro elemento central na abordagem de Freire. Para ele, antes de aprender a ler palavras, o indivíduo precisa ser capaz de interpretar os sinais e significados presentes em seu cotidiano. A alfabetização, portanto, deve partir do conhecimento prévio do educando, valorizando sua vivência e sua cultura. Esse conceito reforça a ideia de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas está sempre vinculada ao contexto em que o sujeito está inserido (Resende e Resende, 2020). Dessa maneira, o ato de ler e escrever torna-se um meio de compreensão do mundo e de participação ativa na sociedade.

Portanto, a proposta freireana de alfabetização influenciou diretamente as políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos. Seu método foi adotado em diversos programas de alfabetização no Brasil e no mundo, demonstrando sua eficácia na promoção da autonomia e da consciência crítica dos alfabetizandos (Alferes, 2023). Sua concepção de ensino tem sido amplamente debatida e aplicada, sendo considerada uma das mais importantes contribuições para o campo da educação popular.

Por fim, a abordagem de Paulo Freire reforça a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social. Seu método de alfabetização vai além do ensino da escrita, propondo uma formação integral que estimula a reflexão, a autonomia e a participação ativa dos educandos na construção de uma sociedade mais justa. Sua obra continua sendo uma referência essencial para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas, consolidando-se como um dos pilares da pedagogia crítica contemporânea (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020).

A perspectiva de Paulo Freire sobre alfabetização rompe com a visão tradicional que a reduz a um processo meramente técnico. Para o autor, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas sim proporcionar ao educando a capacidade de interpretar criticamente o mundo por meio da linguagem escrita, assim:

Para Freire (1983) a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Segundo o autor a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve (Alferes, 2023, p. 4).

Neste ínterim, a compreensão transforma a alfabetização em um processo ativo de construção do conhecimento, em que o sujeito não apenas aprende a ler palavras, mas também a interpretar e transformar sua realidade.

Para Freire, a alfabetização deve ser vista como um ato cultural, no qual o sujeito se apropria dos códigos da escrita para compreender o contexto social em que está inserido. A linguagem, portanto, não é um mero sistema de signos, mas um instrumento de comunicação carregado de significados que são construídos historicamente e socialmente, onde:

O objeto da alfabetização é a língua, compreendida por Freire como cultura e como mediadora da apropriação do conhecimento [...] aqui identificamos um princípio fundamental da sua concepção de alfabetização: trata-se de um processo de apropriação de uma cultura, aquela que envolve as práticas do ler e do escrever. Freire distancia-se, portanto, de uma visão restrita da língua escrita que a identifica como um sistema, para alguns, um código, para outros. Mais que um sistema abstrato, a língua é um conhecimento cultural cujos sentidos são produzidos na cultura e não fora dela (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020, p. 5).

Destarte, a escrita não deve ser ensinada de forma isolada, mas sim em conexão com a vivência e as práticas sociais dos sujeitos.

Outro ponto essencial na teoria freireana é o papel ativo do educando no processo de alfabetização. Para Freire, a aprendizagem não deve ocorrer de maneira passiva, com o aluno apenas memorizando conteúdos, mas sim por meio de um envolvimento crítico e criativo. O processo de alfabetização precisa ser significativo, levando o educando a perceber a importância da leitura e da escrita em sua vida cotidiana e em sua participação na sociedade (Resende e Resende, 2020). Dessa forma, a alfabetização torna-se um instrumento de emancipação, permitindo que os sujeitos compreendam as estruturas sociais que os cercam e, conseqüentemente, atuem sobre elas.

A crítica freireana à educação tradicional está diretamente ligada à sua compreensão de que a alfabetização não deve ser um ato mecânico, mas um exercício de reflexão e recriação do conhecimento, destacando:

[...] a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Segundo o autor, a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve. É comunicar-se graficamente, implicando não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação (Resende e Resende, 2020, p. 15).

Assim, há necessidade de uma prática pedagógica que vá além da repetição e da memorização, estimulando a construção ativa do conhecimento.

O conceito de "educação bancária", amplamente criticado por Freire, reflete justamente a necessidade de superar um modelo de ensino que reduz os alunos a receptores passivos de conteúdos impostos pelos professores. Em contraposição, ele propõe a educação dialógica, na qual o processo de alfabetização ocorre por meio da troca de conhecimentos entre educador e educando, permitindo que ambos aprendam juntos (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020). Dessa forma, a alfabetização se torna uma experiência coletiva e significativa, pois está conectada às necessidades e aos interesses dos sujeitos envolvidos.

Freire também enfatiza que a alfabetização deve levar os indivíduos a compreenderem criticamente a realidade social e histórica em que vivem. Para ele, o letramento é um processo que não se restringe ao ensino da escrita, mas está vinculado ao exercício da cidadania e à participação ativa na sociedade (Alferes, 2023). Esse entendimento reforça a necessidade de um ensino que vá além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão dos alfabetizandos.

Outro aspecto fundamental da abordagem freireana é a defesa de que a alfabetização deve ser conduzida por meio de palavras e temas que tenham significado para os educandos. A metodologia dos temas geradores, criada por Freire, sugere que os conteúdos da alfabetização devem ser extraídos do cotidiano dos alunos, possibilitando uma aprendizagem contextualizada e relevante (Resende e Resende, 2020). Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita não se torna um processo artificial e distante, mas sim uma ferramenta para que os sujeitos compreendam e transformem sua realidade.

Além disso, a proposta de Paulo Freire para a alfabetização continua sendo uma referência essencial para a educação contemporânea. Seu pensamento influenciou não apenas a educação de jovens e adultos, mas também a alfabetização escolar e as políticas educacionais voltadas para a inclusão e a democratização do ensino (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020). Sua obra permanece atual e necessária, reafirmando a alfabetização como um ato político, um meio de libertação e um direito fundamental de todo cidadão.

A contribuição de Paulo Freire para a alfabetização é inegavelmente uma das mais significativas no campo educacional, pois transformou a forma como se entende o processo de aprender a ler e escrever. Seu pensamento ressignificou a alfabetização ao inseri-la em um contexto político e social, mostrando que o domínio da escrita não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio de libertação e conscientização. Ao propor uma abordagem dialógica, Freire rompeu com a concepção tradicional de ensino mecânico e enfatizou a necessidade de uma educação participativa, na qual o alfabetizando assume um papel ativo na construção do próprio conhecimento (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020). Essa perspectiva trouxe impactos profundos para a prática pedagógica e para a formulação de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão e à democratização do ensino.

Um dos principais legados de Freire é a valorização da leitura de mundo como um elemento fundamental da alfabetização. Para ele, antes de aprender a decodificar palavras, o sujeito precisa compreender os significados e relações que estruturam sua realidade. Assim, o processo de alfabetização não pode estar dissociado da experiência concreta do alfabetizando, pois sua função vai além do ensino das letras e das palavras, abrangendo a interpretação crítica da sociedade (Resende e Resende, 2020). Esse conceito revolucionou o modo como a alfabetização passou a ser compreendida, dando origem a metodologias que respeitam o contexto cultural e social dos educandos.

Além disso, a proposta freireana rompeu com o modelo de "educação bancária", no qual o professor transmite conteúdos de maneira verticalizada, e o aluno apenas recebe e memoriza informações sem questioná-las. Freire substituiu essa visão por um modelo dialógico, no qual a

aprendizagem ocorre por meio da troca de saberes entre educador e educando (Alferes, 2023). Esse princípio é essencial para uma alfabetização significativa, pois permite que o aprendizado esteja conectado com a vivência dos alunos e favorece a construção de uma consciência crítica sobre sua realidade.

Outro ponto fundamental na contribuição de Freire é sua concepção de alfabetização como um ato político e de transformação social. A escrita, para ele, é um instrumento de empoderamento, pois permite que o sujeito se expresse, registre sua história e participe de maneira ativa da sociedade. A alfabetização, portanto, deve ser um processo que vá além da simples aprendizagem do código linguístico, promovendo a emancipação dos sujeitos (Resende e Resende, 2020). Essa visão inspirou inúmeros programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e no mundo, consolidando-se como um modelo eficiente para a inclusão educacional.

A influência de Paulo Freire também foi determinante para a formulação do conceito de alfabetização crítica. Sua abordagem sugere que a leitura e a escrita devem ser ensinadas de maneira contextualizada, utilizando palavras e temas que tenham significado para os educandos. Essa metodologia, baseada em temas geradores, busca conectar o aprendizado com a realidade dos alunos, tornando a alfabetização um processo mais dinâmico e envolvente (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020). Dessa forma, Freire superou a visão tradicional da alfabetização como um simples domínio de habilidades técnicas, propondo um ensino que prioriza a reflexão e a transformação social.

Outro aspecto essencial da contribuição de Freire é a valorização do letramento no processo de alfabetização. Ele enfatiza que aprender a ler e escrever não pode ser tratado como uma etapa isolada, mas deve estar integrado às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para ele, a alfabetização não se restringe ao ensino do alfabeto, mas deve possibilitar que o sujeito compreenda a função da escrita em diferentes contextos, fortalecendo sua participação na sociedade (Alferes, 2023). Essa perspectiva influenciou diretamente a forma como a alfabetização passou a ser compreendida e aplicada nas escolas, promovendo um ensino mais próximo das necessidades reais dos alunos.

A abordagem freireana também influenciou diretamente a formação de professores, ao propor que o educador seja um mediador do conhecimento, e não apenas um transmissor de informações. Seu pensamento inspirou mudanças na prática pedagógica, incentivando os professores a adotarem métodos mais participativos e dialógicos na alfabetização. Essa concepção impactou não apenas a educação de jovens e adultos, mas também a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, onde suas ideias continuam a ser aplicadas com sucesso (Resende e Resende, 2020).

Por fim, a obra de Paulo Freire permanece essencial para o campo da alfabetização, pois propõe um ensino voltado à construção do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos. Sua metodologia transformou a forma como a educação é compreendida, tornando-se referência para educadores e pesquisadores ao redor do mundo. Seu legado reafirma a importância de uma alfabetização que não apenas ensina a ler e escrever, mas que forma cidadãos capazes de interpretar e transformar sua realidade, consolidando um modelo educacional comprometido com a justiça social e a emancipação humana (Macedo, Almeida e Dezotti, 2020).

### 1.3.10 - Marilyn Jager Adams

Marilyn Jager Adams é uma das principais referências internacionais no campo da psicologia cognitiva aplicada à leitura, especialmente conhecida por seus estudos sobre consciência fonológica e alfabetização em sistemas alfabéticos. Com formação em Psicologia Cognitiva pela *Brown University*, nos Estados Unidos, Adams dedicou grande parte de sua carreira à pesquisa sobre como as crianças aprendem a ler e quais habilidades são essenciais para o sucesso nesse processo. Sua abordagem combina fundamentos da linguística, neurociência e educação, buscando compreender os mecanismos mentais envolvidos na decodificação da linguagem escrita e na compreensão textual. Adams acredita que o domínio da consciência fonológica é um dos principais pilares da alfabetização eficaz, especialmente em línguas cuja escrita é fonemicamente estruturada, como o inglês e o português.

Sua obra mais influente, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* (1990), tornou-se referência obrigatória nos estudos sobre leitura e alfabetização. Nela, Adams sistematiza pesquisas empíricas para mostrar a importância da instrução explícita em fonêmica, ortografia, vocabulário e fluência para o desenvolvimento de leitores competentes. Além disso, a autora contribuiu para a elaboração de materiais didáticos e políticas públicas de alfabetização nos Estados Unidos, sempre pautada em evidências científicas. Também é autora de artigos e capítulos como “*Phonemic Awareness in Young Children*” e participou da elaboração de diretrizes para o *National Reading Panel*. Seu trabalho fundamenta a concepção de alfabetização baseada em evidências, hoje presente em diversas políticas educacionais ao redor do mundo.

A teoria de Marilyn Jager Adams acerca da consciência fonológica trouxe contribuições significativas para a compreensão do processo de alfabetização. A autora destaca que o desenvolvimento dessa habilidade é essencial para a aprendizagem da leitura, pois possibilita que as crianças compreendam a estrutura sonora das palavras antes mesmo de associá-las ao

sistema alfabético. Segundo Adams, a consciência fonológica abrange diferentes níveis, incluindo a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica, aspectos fundamentais para a aquisição da escrita, portanto:

Adams (2006) define que consciência fonológica são 'todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua' e acrescenta que 'ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica' (Silva et al, 2022, p. 11).

O reconhecimento da importância da consciência fonológica na alfabetização é amplamente discutido na literatura, sendo um dos principais fatores que influenciam o sucesso na aquisição da leitura e da escrita. Para Adams, a capacidade de segmentar e manipular os sons da fala é um pré-requisito para a aprendizagem eficaz do princípio alfabético, visto que a escrita alfabética depende da correspondência entre fonemas e grafemas. A autora ressalta que, sem essa habilidade, os alunos podem enfrentar dificuldades na decodificação das palavras e, conseqüentemente, no desenvolvimento da fluência leitora.

O processo de alfabetização, segundo Adams, deve considerar estratégias pedagógicas que estimulem a consciência fonológica desde a Educação Infantil, visto que essa fase é crucial para a construção das bases da leitura. Estudos demonstram que crianças expostas a atividades que envolvem rimas, aliterações e segmentação silábica apresentam um desenvolvimento mais rápido da leitura e da escrita, onde:

A consciência fonológica é fundamental para o processo de aprender a ler e produzir a escrita alfabética, o que torna importante proporcionar estimulação e a instrução como um meio de potencializar a aquisição dos processos de leitura e escrita posteriormente (Rosa, Cóta e Godoy, 2022, p. 7).

A autora também enfatiza que, antes de compreender o princípio alfabético, as crianças precisam perceber que os sons das palavras faladas são os mesmos sons que compõem a escrita. Essa percepção parece óbvia para leitores proficientes, mas é um conceito abstrato para aqueles que ainda estão em processo de alfabetização, assim:

Adams (2006) afirma que antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para aqueles de nós que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente (Lima, 2018, p. 31).

Além disso, a consciência fonológica não deve ser tratada de forma isolada, mas sim integrada ao ensino da leitura e da escrita. Adams argumenta que práticas que enfatizam apenas a memorização das correspondências entre fonemas e grafemas sem uma compreensão profunda da estrutura sonora da língua tendem a ser menos eficazes. Crianças que desenvolvem

uma boa consciência fonológica demonstram maior facilidade na automatização da leitura e na compreensão textual.

Outro aspecto relevante abordado pela autora é a relação entre a consciência fonológica e a ortografia. A alfabetização bem-sucedida depende da habilidade dos alunos em associar os sons às representações gráficas corretas, o que só é possível por meio da instrução explícita e sistemática. Estudos mostram que práticas pedagógicas que incluem exercícios de segmentação fonêmica, manipulação de sílabas e rimas contribuem para o desenvolvimento de habilidades ortográficas mais consistentes.

A importância da consciência fonológica na alfabetização, segundo Adams, está no fato de que ela proporciona uma base sólida para a leitura fluente. Alunos que possuem um bom nível dessa habilidade demonstram maior rapidez na identificação de palavras e melhor compreensão dos textos. Nesse sentido, a autora sugere que educadores invistam em estratégias que promovam a exploração lúdica dos sons da fala, incentivando os estudantes a desenvolverem maior sensibilidade fonológica.

Assim, a teoria de Marilyn Jager Adams reforça que a alfabetização não pode se restringir ao ensino mecânico do código alfabético, mas deve integrar a consciência fonológica como um elemento essencial para o desenvolvimento de leitores proficientes. A alfabetização eficaz envolve tanto o reconhecimento das relações entre som e grafia quanto o desenvolvimento da compreensão leitora, aspectos que precisam ser trabalhados de forma conjunta desde os primeiros anos da escolarização.

A teoria de Marilyn Jager Adams sobre a consciência fonológica evidencia sua importância como uma etapa essencial para o processo de alfabetização. A autora argumenta que, antes que a criança consiga compreender o princípio alfabético, ela precisa desenvolver a habilidade de perceber e manipular os sons da língua falada. Dessa forma, a consciência fonológica se torna um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois permite que o aluno estabeleça uma conexão entre os fonemas e os grafemas, facilitando a decodificação de palavras (Silva et al., 2022).

O desenvolvimento da consciência fonológica deve ser estimulado desde a Educação Infantil, pois essa habilidade influencia diretamente a capacidade de compreensão da escrita. Estudos indicam que atividades como rimas, segmentação silábica e jogos fonológicos contribuem significativamente para o progresso na leitura. Quando a criança é exposta a essas práticas desde cedo, ela tende a apresentar um aprendizado mais rápido e eficaz do sistema alfabético, tornando-se um leitor mais fluente e confiante (Rosa, Cóta e Godoy, 2022).

A alfabetização eficaz, segundo Adams, não pode se limitar à memorização de letras e sílabas, pois a escrita alfabética exige que o aprendiz entenda a estrutura sonora das palavras. A instrução explícita sobre a relação entre os fonemas e as letras deve ser combinada com a prática da leitura e da escrita para que a criança desenvolva um conhecimento sólido. Assim, é essencial que o ensino da consciência fonológica ocorra de maneira estruturada e progressiva, garantindo que os alunos possam avançar gradualmente no reconhecimento dos sons da língua (Lima, 2018).

Outro aspecto central na abordagem da autora é que a consciência fonológica não apenas auxilia na alfabetização inicial, mas também impacta diretamente o desenvolvimento da fluência leitora. Crianças que desenvolvem essa habilidade de forma adequada apresentam maior facilidade na identificação e reconhecimento automático das palavras, o que melhora sua capacidade de compreensão de textos. Esse fator demonstra que a instrução em consciência fonológica não deve ser tratada como uma etapa isolada, mas integrada ao ensino da leitura e da escrita ao longo dos anos iniciais da escolarização (Silva et al., 2022).

A compreensão dos sons da fala e sua correspondência com a escrita é um desafio para muitos alunos, especialmente aqueles que não possuem estímulo adequado antes da escolarização. Para Adams, estratégias pedagógicas que envolvam a manipulação de fonemas e sílabas são fundamentais para que as crianças desenvolvam essa habilidade de forma natural. Quando os professores utilizam métodos que exploram a oralidade de maneira interativa e lúdica, o aprendizado da escrita torna-se mais acessível e eficaz (Rosa, Cóta e Godoy, 2022).

Assim, a autora destaca a importância do ensino sistemático da consciência fonológica para a construção de um conhecimento ortográfico mais sólido. Crianças que compreendem a estrutura dos sons da língua desde cedo tendem a apresentar menos dificuldades na aquisição da ortografia, pois conseguem identificar padrões na formação das palavras e aplicá-los corretamente em sua escrita. Esse processo reduz a incidência de erros e melhora a proficiência na produção textual, contribuindo para um aprendizado mais significativo e duradouro (Lima, 2018).

A alfabetização baseada na consciência fonológica também é essencial para prevenir dificuldades de leitura e escrita. Alunos que não desenvolvem essa habilidade adequadamente podem apresentar problemas na decodificação de palavras, o que compromete sua fluência e compreensão leitora. Dessa forma, Adams enfatiza que o ensino da alfabetização deve incluir atividades que promovam o desenvolvimento fonológico, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma instrução eficaz e adaptada às suas necessidades individuais (Silva et al., 2022).

Portanto, as contribuições de Marilyn Jager Adams para a alfabetização reforçam a necessidade de um ensino baseado no desenvolvimento da consciência fonológica como um dos principais pilares para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sua abordagem enfatiza que a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo de memorização de símbolos gráficos, mas sim como um conjunto de habilidades que envolve a percepção dos sons da fala, a associação entre fonemas e grafemas e a compreensão das estruturas da língua. Essas ideias continuam influenciando as práticas pedagógicas, auxiliando professores e pesquisadores na construção de metodologias mais eficazes para a alfabetização.

As contribuições de Marilyn Jager Adams para a alfabetização são fundamentais para o entendimento de como a consciência fonológica influencia diretamente o aprendizado da leitura e da escrita. Sua abordagem evidencia que o ensino da alfabetização não pode se restringir à simples apresentação do alfabeto e das regras ortográficas, mas deve priorizar o desenvolvimento da percepção auditiva dos sons da língua. A consciência fonológica, portanto, não é um elemento secundário, mas sim um fator essencial que possibilita a compreensão do princípio alfabético e a fluência leitora (Silva et al., 2022).

Ao enfatizar a necessidade de um ensino estruturado e progressivo, Adams destaca que as crianças precisam desenvolver a capacidade de segmentar e manipular os sons antes de compreenderem sua relação com os símbolos escritos. Esse processo não ocorre de forma espontânea para todos os alunos, sendo necessário que os educadores utilizem estratégias específicas para estimular essa habilidade. Métodos que envolvem atividades lúdicas, como jogos de rimas, exercícios de aliteração e segmentação silábica, demonstram ser eficazes na construção dessa base essencial para a alfabetização (Rosa, Cóta e Godoy, 2022).

Outro aspecto relevante abordado por Adams é que a consciência fonológica não apenas facilita o processo inicial da alfabetização, mas também influencia a proficiência em leitura a longo prazo. Crianças que desenvolvem essa habilidade de maneira adequada apresentam maior facilidade na decodificação das palavras, o que contribui para um aumento na velocidade e na precisão da leitura. Essa fluência, por sua vez, é determinante para a compreensão leitora, pois permite que os alunos concentrem sua atenção na interpretação do texto, ao invés de apenas no esforço de decifrar as palavras (Lima, 2018).

A pesquisa de Adams também reforça a importância do ensino explícito da relação entre fonemas e grafemas. Enquanto algumas abordagens defendem que a alfabetização pode ocorrer de forma natural por meio da exposição ao texto escrito, a autora argumenta que a instrução sistemática das correspondências sonoras é essencial para garantir que os alunos internalizem a estrutura da escrita alfabética. Esse entendimento contribuiu para o fortalecimento de práticas

pedagógicas baseadas na consciência fonológica, que hoje são amplamente adotadas em programas de alfabetização ao redor do mundo (Silva et al., 2022).

Além disso, as contribuições de Adams dialogam diretamente com pesquisas que investigam as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Muitos alunos que enfrentam problemas na leitura apresentam déficits na consciência fonológica, o que compromete sua capacidade de identificar padrões na escrita e estabelecer associações entre os sons e as letras. Assim, a autora ressalta a necessidade de identificar precocemente essas dificuldades e intervir com estratégias que auxiliem no desenvolvimento dessa habilidade, evitando que problemas na alfabetização se tornem permanentes ao longo da escolarização (Rosa, Cóta e Godoy, 2022).

Outro ponto importante é que, embora a consciência fonológica seja um fator crucial para a alfabetização, Adams enfatiza que ela deve ser trabalhada de forma integrada com outras habilidades, como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão textual e a prática da leitura em diferentes contextos. A aquisição da leitura não depende apenas do reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, mas também da construção de sentido a partir do que é lido. Por isso, uma abordagem equilibrada, que combine instrução fonológica com atividades que incentivem a interpretação e a análise crítica dos textos, é essencial para a formação de leitores proficientes (Lima, 2018).

Por fim, a relevância das ideias de Marilyn Jager Adams para a alfabetização se mantém atual e continua influenciando pesquisas e práticas pedagógicas. Seu trabalho demonstrou que a alfabetização eficiente deve ser baseada no entendimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura, permitindo que os educadores adotem estratégias mais eficazes para o ensino da escrita. A integração da consciência fonológica ao currículo escolar tem se mostrado uma abordagem eficaz para garantir que as crianças desenvolvam não apenas a habilidade de decodificar palavras, mas também a capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e significativa (Lima, 2018). Dessa forma, as contribuições da autora seguem sendo essenciais para aprimorar o ensino da alfabetização e possibilitar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

### **1.3.11 - Convergências e divergências entre os principais pensadores da alfabetização**

No diálogo de concepções que historicamente moldaram o pensamento sobre alfabetização, delineiam-se convergências que, embora provenientes de campos teóricos diversos, revelam uma inquietação comum: a centralidade da criança no processo de apropriação da linguagem escrita. Nessa tessitura conceitual, ainda que cada autor eleja um

ponto de partida distinto — ora o sujeito epistêmico de Piaget, ora o sujeito histórico de Vygotsky, ora o sujeito epistemológico de Ferreiro e Teberosky — todos reconhecem, ainda que por caminhos diversos, que alfabetizar não é meramente transmitir códigos, mas provocar reorganizações mentais que articulam o sujeito ao mundo simbólico. Ao se analisar cuidadosamente tais aproximações, nota-se um compromisso pedagógico compartilhado que recusa a mecanização do ensino da leitura e da escrita e inscreve a alfabetização como experiência transformadora, para além da decodificação técnica.

Contudo, quando se observam os fundamentos que orientam tais compreensões, as divergências emergem com força e sutileza. Enquanto Piaget compreende o conhecimento como construção individual baseada na maturação cognitiva, sustentando a ideia de que a criança só pode aprender aquilo para o qual está biologicamente preparada, Vygotsky desloca o centro da elaboração do conhecimento para a mediação social e cultural, defendendo que a aprendizagem é motor do desenvolvimento. Essa inflexão epistemológica altera profundamente a compreensão da prática alfabetizadora: de um lado, a alfabetização seria respeitosa aos ritmos do sujeito; de outro, configurada como potencializadora de suas capacidades latentes. Tais tensões não anulam uma à outra, mas desvelam as ambivalências de uma prática que deve se equilibrar entre a escuta atenta e a intervenção provocadora.

Ferreiro e Teberosky, por sua vez, assumem posição de articulação e ruptura. Articulam-se a Piaget no reconhecimento da criança como sujeito ativo e construtivo de seu saber, mas distanciam-se ao propor que a alfabetização não se reduz a um estágio posterior do desenvolvimento, e sim a um campo em que a criança já atua desde muito cedo, elaborando hipóteses e organizando esquemas prévios de leitura do mundo gráfico. Sua concepção inaugura uma nova forma de olhar para os “erros” da criança, não como falhas, mas como marcas legítimas de um processo em curso. Divergem, portanto, da lógica da instrução linear, e se aproximam de um olhar hermenêutico da infância: a escrita, para elas, é decifrada pelo sujeito segundo sua experiência com o texto e com o mundo.

No campo das práticas sociais, Magda Soares e Paulo Freire também dialogam seus pensamentos em torno da noção de letramento como fenômeno que extrapola a sala de aula e se ancora na realidade vivida. Ambos convergem na crítica à alfabetização meramente instrumental, argumentando que aprender a ler é também aprender a ler o mundo. No entanto, seus matizes diferem: Soares detém-se na análise das práticas escolares e nas múltiplas formas de letramento que permeiam a vida cotidiana, propondo uma abordagem mais descritiva e abrangente; Freire, ao contrário, finca sua concepção na pedagogia da libertação, na palavra

como ação política e na alfabetização como condição para a consciência crítica. Assim, convergem na crítica, mas divergem nos caminhos e na ênfase de suas respostas.

A reunião dessas vozes não configura uma síntese pacífica, mas um campo de disputas e negociações conceituais que enriquece o debate sobre a alfabetização. O professor alfabetizador, ao deparar-se com essas diferentes lentes teóricas, não precisa eleger um único paradigma, mas pode, e talvez deva, apropriar-se criticamente dos diversos aportes, compondo uma práxis situada e sensível. Em tempos em que o fazer pedagógico é convocado a responder a demandas cada vez mais urgentes e complexas, recorrer a essa constelação de autores é mais do que um exercício intelectual — é um gesto ético de resistência ao empobrecimento da educação, que exige do educador não apenas técnica, mas leitura, escuta e discernimento diante das diferentes vozes que ecoam no campo da alfabetização.

## 2 - POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – PNA

### 2.1 - Política Nacional de Alfabetização (PNA): Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019

A promulgação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu oficialmente a Política Nacional de Alfabetização (PNA), proposta pelo Ministério da Educação como resposta às dificuldades históricas enfrentadas pelo Brasil no processo de alfabetização. De acordo com os documentos que fundamentam a política, a proposta se apoia em evidências científicas, com foco no ensino explícito do sistema de escrita alfabética, por meio do método fônico e da instrução sistemática das correspondências grafema-fonema (Mortatti, 2019). Embora a PNA afirme basear-se em estudos internacionais que defendem abordagens fônicas para o ensino da leitura, há críticas contundentes quanto à sua formulação e implementação, principalmente por não considerar a diversidade sociocultural brasileira e por desconsiderar avanços teóricos já consolidados no campo da alfabetização.

Segundo Mortatti (2019),

A 'Política Nacional de Alfabetização' (PNA), instituída por decreto presidencial de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a), integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas (Mortatti, 2019, p. 26).

Esta visão crítica ressalta o caráter centralizador da política, que se alinha a um modelo conservador de educação, priorizando práticas tradicionais de alfabetização e desconsiderando perspectivas mais amplas, como as que articulam alfabetização e letramento, amplamente discutidas no Brasil desde os anos 1980 (Morais, 2019).

Outro ponto central no debate sobre a PNA refere-se à exclusão do conceito de letramento do documento. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencione a palavra “letramento” 48 vezes, na PNA o termo não aparece sequer uma vez, revelando uma ruptura deliberada com a concepção ampliada de alfabetização que vinha sendo adotada nas últimas décadas. Conforme destaca, "a eliminação do conceito de 'letramento' e suas diversas implicações para o campo da alfabetização. Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra é utilizada 48 vezes; na PNA, a palavra nem é mencionada" (Júnior, 2019, p. 46). A ausência desse termo revela um estreitamento conceitual que afasta a política das práticas sociais de leitura e escrita e da visão crítica sobre o uso da linguagem.

Portanto, o documento da PNA não apenas elimina o conceito de letramento como também critica abertamente o construtivismo, que havia se tornado uma das principais referências teóricas para as práticas alfabetizadoras brasileiras. Morais (2019) argumenta:

Assim como o documento (PNA) é preconceituoso com o 'construtivismo', parece querer fazer tábula rasa de tudo que estivemos discutindo, há quase três décadas, sobre as especificidades e interrelações entre 'letramento' e alfabetização e sobre a singularidade que assumem em nosso país, diferentemente do que ocorre nos países ricos de língua inglesa (Morais, 2019, p. 69).

O autor critica o apagamento das contribuições que reconhecem a singularidade do contexto brasileiro, especialmente as que consideram as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos como fatores essenciais no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Mortatti (2019), também aponta que a formulação da PNA não envolveu o debate com especialistas e educadores da área, tendo sido elaborada sem processos democráticos de consulta pública. A política, ao centralizar o controle sobre os métodos de alfabetização nas mãos do governo federal, nega a autonomia dos professores na escolha das metodologias que considerem mais adequadas às realidades dos seus alunos (Mortatti, 2019). Além disso, ela destaca que, ao adotar um modelo de ensino voltado para a instrução fônica sistemática, a PNA retoma práticas que haviam sido amplamente superadas pelas pesquisas em alfabetização desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas.

A análise crítica também evidencia que a PNA foi elaborada com forte inspiração em documentos internacionais, como o *National Reading Panel* (2000) e o *Observatoire National de la Lecture* (2007). Embora essas referências tenham produzido avanços em países de língua inglesa, críticos como Morais (2019) e Junior (2019) alertam para o fato de que tais modelos não consideram as especificidades linguísticas e culturais do português falado no Brasil (De Morais, 2019; Junior, 2019). A transposição acrítica dessas experiências para o contexto brasileiro tende a desconsiderar as reais necessidades dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Outro ponto sensível é o fato de a PNA ter sido apresentada como uma política pública que privilegia evidências científicas, mas sem contemplar o amplo corpo de pesquisas brasileiras que defendem a integração entre alfabetização e letramento como elementos indissociáveis. Ao ignorar essas contribuições, a política acaba por restringir a alfabetização ao domínio mecânico do sistema de escrita alfabética, sem contemplar o desenvolvimento de competências críticas para a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita (Mortatti, 2019).

Destarte, a Política Nacional de Alfabetização tem sido vista como um marco de retrocesso para a educação brasileira no campo da alfabetização. Seus pressupostos reduzem o ensino da leitura e da escrita a uma instrução técnica, que despreza a complexidade dos processos de apropriação da linguagem escrita. Ao eliminar a noção de letramento e negar a relevância das práticas sociais no desenvolvimento da competência leitora e escritora, a PNA distancia-se dos princípios democráticos e inclusivos que vinham sendo construídos ao longo das últimas décadas no Brasil (Morais, 2019; Junior, 2019).

O discurso oficial que embasa a Política Nacional de Alfabetização (PNA) fundamenta-se na crítica ao que o documento define como métodos inadequados de alfabetização aplicados no Brasil ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, a PNA responsabiliza abordagens como o construtivismo e a perspectiva do letramento pelos baixos índices de alfabetização no país, além de atribuir tais resultados à influência das práticas baseadas no método de Paulo Freire. Entretanto, essa premissa não encontra respaldo nas pesquisas acadêmicas brasileiras e internacionais, como afirma:

os problemas da alfabetização no Brasil são causados pelo ‘construtivismo’, pelo ‘letramento’ e pelo ‘método Paulo Freire’: essa é uma falsa premissa, pois, como comprova o conhecimento científico produzido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros: os problemas da alfabetização no Brasil não decorrem da utilização de métodos de alfabetização, sejam eles quais forem; ‘construtivismo’ e ‘letramento’ não são métodos de alfabetização; e ‘método Paulo Freire’ não se confunde com os métodos ‘tradicionais’ nem foi utilizado como base de políticas públicas de alfabetização no Brasil (Mortatti, 2019, p. 27).

Assim, a crítica reitera que o construtivismo e o letramento não são metodologias de ensino da leitura e da escrita, mas sim paradigmas teóricos que orientam práticas pedagógicas, com foco na compreensão da linguagem como prática social (Junior, 2019). O equívoco da PNA ao tratar essas concepções como métodos contribui para a manutenção de um discurso que simplifica e desqualifica abordagens educativas que buscam contemplar a diversidade de contextos socioculturais e as trajetórias dos sujeitos que aprendem a ler e escrever (De Moraes, 2019).

Outro ponto controverso da PNA refere-se à substituição do conceito de letramento pelo termo “literacia”. No Brasil, o conceito de letramento foi consolidado a partir das décadas de 1980 e 1990, em diálogo com a literatura internacional e com as pesquisas desenvolvidas por autores como Magda Soares e outros estudiosos da área. Na PNA, no entanto, adota-se a noção de literacia sem considerar as particularidades do debate educacional brasileiro, onde:

O uso de ‘literacia’ na PNA não é neutro. Ele é acompanhado de comentários metadiscursivos sobre o fato de o termo ser ‘usado comumente em Portugal em outros países lusófonos’, esquecendo do profundo diálogo estabelecido no Brasil com

diferentes pesquisadores internacionais e o uso mais consolidado de termos como: ‘letramento’, ‘alfabetismo’ ou ‘alfabetização’ entre nós” (Junior, 2019, p. 49).

A adoção de “literacia” como conceito-chave revela um reposicionamento ideológico que, de acordo com Mortatti (2019), está alinhado a uma perspectiva neoliberal e conservadora, que desconsidera o contexto histórico das políticas educacionais brasileiras. Além disso, a escolha do termo sugere uma tentativa de ruptura com a tradição teórica que valoriza a articulação entre alfabetização e letramento, deslegitimando práticas pedagógicas construídas a partir de um olhar crítico e sociocultural para a leitura e a escrita (Morais, 2019).

Do ponto de vista pedagógico, as diretrizes estabelecidas pela PNA são consideradas inadequadas por não contemplarem a diversidade dos estudantes brasileiros. Segundo Moraes (2019), a proposta prioriza a instrução sistemática e padronizada, sem considerar os conhecimentos prévios das crianças e sem dialogar com as múltiplas experiências e práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos, assim:

As evidências de nossas pesquisas mostram que, do ponto de vista teórico, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem. Do ponto de vista didático, ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a diversidade de conhecimentos dos alfabetizandos que estão numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil (Morais, 2019, p. 73).

A crítica também se estende à forma como a PNA trata o papel do professor alfabetizador. Ao centrar o ensino na instrução direta e em métodos fônicos, desconsidera-se o papel mediador do professor como facilitador de práticas de leitura e escrita significativas, que vão além da mera decodificação de símbolos (Mortatti, 2019). A política falha em reconhecer que a alfabetização deve considerar as experiências culturais e os saberes que as crianças trazem de seus contextos de vida, fundamentais para a construção do conhecimento (Junior, 2019).

Por fim, especialistas como Moraes (2019) destacam que a PNA impõe um modelo pedagógico sem abertura para a diversidade metodológica. Essa postura vai de encontro à autonomia pedagógica dos docentes e às diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, que reconhece o pluralismo de concepções pedagógicas. A política, ao privilegiar um único método, fecha as portas para abordagens dialógicas e participativas, fundamentais para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise da Política Nacional de Alfabetização revela que a sua formulação e implementação foram marcadas por uma visão tecnicista e reducionista do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ao priorizar uma abordagem centrada na consciência

fonológica e na instrução fônica sistemática, a PNA desconsidera a complexidade da alfabetização enquanto prática social e ignora as contribuições teóricas e metodológicas desenvolvidas nas últimas décadas no campo educacional brasileiro (Mortatti, 2019). Essa escolha representa um afastamento das concepções que entendem a alfabetização como um processo que vai além da decodificação de símbolos, abrangendo também a construção de sentidos e a inserção dos sujeitos em práticas culturais de leitura e escrita.

Ademais, a adoção do termo “literacia” pela PNA, em detrimento do conceito de “letramento”, evidencia uma tentativa de romper com a tradição crítica e social que orientou grande parte das políticas públicas de alfabetização no Brasil desde os anos 1980. Essa mudança terminológica não é meramente semântica, mas carrega consigo uma visão de alfabetização desvinculada das práticas sociais e das relações de poder que permeiam o uso da linguagem (Junior, 2019). Ao adotar um vocabulário associado a perspectivas internacionalizadas, sem considerar o contexto específico brasileiro, a política enfraquece os avanços obtidos por educadores e pesquisadores que defenderam o letramento como elemento indissociável da alfabetização.

Outro aspecto que merece reflexão é a ausência de participação democrática na formulação da PNA. Ao ser imposta por meio de decreto, sem consulta pública ampla ou debate com a comunidade acadêmica e os profissionais da educação, a política se distancia dos princípios de gestão democrática preconizados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa postura centralizadora contrasta com as práticas de escuta e participação que vinham norteando as políticas de alfabetização nos governos anteriores, contribuindo para um esvaziamento do diálogo entre Estado e sociedade civil (De Moraes, 2019).

A PNA também ignora as desigualdades educacionais que marcam o sistema de ensino brasileiro. Ao propor um método único, baseado na instrução fônica sistemática, a política desconsidera as diferenças regionais, sociais e culturais dos alunos brasileiros. Tal padronização impede que os professores adotem práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de responder às necessidades e às experiências de cada grupo de estudantes (Mortatti, 2019). A diversidade de práticas e de sujeitos deveria ser o ponto de partida para a construção de políticas públicas inclusivas e eficazes.

Além disso, a crítica à PNA se estende ao seu desprezo pelo papel do professor como mediador do conhecimento. Ao defender a centralidade da instrução direta e do método fônico, a política reduz a função docente a uma mera transmissora de conteúdos previamente definidos, enfraquecendo a autonomia pedagógica e a capacidade dos professores de construir propostas

que dialoguem com a realidade de seus alunos (Junior, 2019). Essa visão vai de encontro às concepções contemporâneas de educação, que reconhecem a importância do professor como sujeito ativo no processo educativo.

É importante destacar que a PNA desconsidera pesquisas que evidenciam a necessidade de abordagens integradas entre alfabetização e letramento. A literatura nacional e internacional aponta que o desenvolvimento da consciência fonológica é um componente importante da alfabetização, mas insuficiente quando isolado de práticas sociais significativas de leitura e escrita (Morais, 2019). A política, ao privilegiar exclusivamente a decodificação, enfraquece o desenvolvimento de competências críticas e a formação de leitores capazes de atuar de forma reflexiva em seu contexto social.

Por fim, a reflexão sobre a PNA indica a urgência de políticas públicas de alfabetização que considerem a pluralidade do Brasil e a complexidade do processo de ensino da leitura e da escrita. O respeito às diferentes concepções pedagógicas, a valorização da escuta dos profissionais da educação e o compromisso com uma formação cidadã e crítica são elementos indispensáveis para a construção de uma educação de qualidade, democrática e inclusiva (Mortatti, 2019; Junior, 2019; Moraes, 2019).

## **2.2 - Pontos importantes e polêmicos do PNA**

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019 por meio do Decreto nº 9.765, trouxe à tona uma série de discussões e controvérsias no campo da educação, principalmente no que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam suas diretrizes. Um dos pontos mais debatidos refere-se à escolha terminológica feita pelo documento, que opta pelo uso da expressão “literacia” em detrimento de “letramento”, termo amplamente utilizado no Brasil desde a década de 1980. De acordo com estudiosos da área, como Junior (2019), essa mudança não é apenas uma questão de nomenclatura, mas carrega consigo uma orientação política e ideológica que ignora a consolidação do conceito de letramento na realidade brasileira. Ao importar o termo “literacia” de outros contextos lusófonos, a PNA desconsidera a trajetória construída no país por educadores e pesquisadores que defendem a alfabetização como uma prática social.

Outro aspecto polêmico da PNA diz respeito à forte crítica feita às concepções construtivistas e às abordagens que articulam alfabetização e letramento. A política atribui às práticas construtivistas a responsabilidade pelo insucesso nos índices de alfabetização no Brasil, reforçando a ideia de que os métodos até então empregados foram ineficazes. No entanto,

segundo Mortatti (2019), essa crítica desconsidera os avanços teóricos e metodológicos desenvolvidos no país ao longo das últimas décadas, além de tratar erroneamente o construtivismo e o letramento como métodos de ensino, quando na realidade são abordagens e concepções pedagógicas que visam à compreensão crítica da leitura e da escrita.

A PNA também destaca a centralidade do método fônico sistemático, fundamentado nas chamadas evidências científicas das ciências cognitivas e da neurociência. Essa escolha é apresentada no documento como uma resposta aos desafios da alfabetização brasileira, defendendo a instrução explícita e estruturada da correspondência entre fonemas e grafemas. Entretanto, estudiosos como Morais (2019) argumentam que a ênfase exclusiva no método fônico ignora a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, além de desconsiderar as experiências sociais, culturais e linguísticas das crianças. Segundo o autor, a imposição de um único método de alfabetização não respeita a diversidade de contextos encontrados nas salas de aula do país.

Outro ponto sensível diz respeito à ausência de participação democrática na construção da política. A PNA foi elaborada sem uma ampla consulta pública ou diálogo com a comunidade acadêmica e os profissionais da educação, o que representa um retrocesso em relação às políticas educacionais anteriores, que se pautavam pela escuta e pelo debate coletivo. Mortatti (2019) considera essa ausência de diálogo como um reflexo do projeto ideológico que sustenta a política, alinhado a uma perspectiva neoliberal e conservadora, que prioriza a padronização e o controle em detrimento da autonomia pedagógica dos educadores.

O documento da PNA também apresenta uma crítica direta ao legado de Paulo Freire e ao método de alfabetização por ele desenvolvido, desqualificando suas contribuições ao afirmar que o “método Paulo Freire” não teria sido eficaz para os desafios contemporâneos da alfabetização. Contudo, estudiosos da área, como Junior (2019) e Morais (2019), ressaltam que as ideias de Freire não se configuram como um método tradicional, mas como uma abordagem educativa que compreende a alfabetização como um ato político e cultural, profundamente comprometido com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Portanto, a PNA ignora o conceito de letramento como prática social de leitura e escrita, uma perspectiva consolidada nas políticas públicas brasileiras desde a década de 1990. Ao se afastar dessa visão, a política adota uma concepção tecnicista e reducionista de alfabetização, limitada à decodificação de símbolos e à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. De acordo com Morais (2019), essa visão empobrece o processo de alfabetização e reduz o papel do professor a um mero transmissor de conteúdos.

Por fim, é importante destacar que a PNA defende um ensino padronizado, baseado em evidências científicas que, segundo seus idealizadores, garantiriam a eficácia dos processos de alfabetização. No entanto, autores como Mortatti (2019) e Morais (2019) apontam que tais evidências são interpretadas de forma limitada e descontextualizada, desconsiderando as especificidades do contexto educacional brasileiro e as múltiplas realidades enfrentadas pelos educadores no exercício da prática pedagógica.

O documento que oficializa a Política Nacional de Alfabetização (PNA) traz, em seus artigos iniciais, definições e princípios que delineiam sua proposta metodológica e política. No Artigo 1º, a PNA é apresentada como um conjunto de programas e ações promovidos pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, voltados à “promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (Brasil, 2019, p. 1). No entanto, conforme argumenta Junior (2019), o conceito de alfabetização presente na PNA adota uma visão limitada, voltada exclusivamente para aspectos técnicos da decodificação, negligenciando o entendimento de alfabetização como prática social.

No Artigo 2º, a PNA define alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019, p. 1). Essa concepção é criticada por Mortatti (2019), que destaca a ausência do conceito de letramento no documento, substituído por uma compreensão restrita ao termo “literacia”. Essa escolha semântica não é neutra e evidencia, segundo Junior (2019), uma perspectiva ideológica que ignora a tradição brasileira de estudos e práticas sobre letramento.

O Artigo 3º enumera princípios da política, entre os quais se destaca a “ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização”, como consciência fonêmica, instrução fônica sistemática e fluência em leitura oral (Brasil, 2019, p. 2). Para Morais (2019), essa diretriz reforça uma abordagem instrucional baseada na técnica, sem considerar a construção ativa do conhecimento pela criança, conforme discutido nas últimas décadas pela pesquisa educacional no Brasil.

Neste íterim, o Artigo 4º explicita como objetivo da PNA a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem “no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas” (Brasil, 2019, p. 2). Contudo, Mortatti (2019) ressalta que a ciência referida pela política é seletiva, priorizando apenas determinadas correntes das ciências cognitivas e

ignorando outras contribuições da psicologia histórica e cultural, além de perspectivas socioculturais do processo de alfabetização.

Já o Artigo 5º da PNA trata das diretrizes para a implementação da política, afirmando a “priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” e o “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil” (Brasil, 2019, p. 3). Junior (2019) observa que, ao se antecipar a alfabetização para o primeiro ano do ensino fundamental e enfatizar a literacia emergente na educação infantil, a política desconsidera os direitos de aprendizagem das crianças e impõe uma lógica de antecipação que pode gerar prejuízos no desenvolvimento infantil.

Ainda nas diretrizes estabelecidas no Artigo 5º, há a recomendação do “incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática” (Brasil, 2019, p. 3). Morais (2019) aponta que tal foco, embora importante, corre o risco de promover avaliações padronizadas e classificatórias, desconsiderando o contexto social e cultural dos estudantes e, assim, perpetuando desigualdades educacionais.

No que se refere à avaliação e monitoramento, o Artigo 9º menciona como um dos mecanismos principais o “desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita” (Brasil, 2019, p. 6). Mortatti (2019) alerta que essa perspectiva intensifica o caráter meritocrático e competitivo das avaliações externas, sem considerar as especificidades locais das práticas de ensino.

Por fim, o Artigo 12º prevê que “para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos” (Brasil, 2019, p. 7). Junior (2019) problematiza a adesão voluntária dos estados e municípios, destacando que a vinculação ao financiamento federal acaba se tornando um mecanismo de coerção velada, condicionando a autonomia dos entes federativos às diretrizes estabelecidas pela União.

Contudo, a análise dos artigos do decreto da PNA evidencia um conjunto de diretrizes e definições que priorizam práticas instrucionais pautadas em evidências específicas das ciências cognitivas, sem dialogar com o acúmulo de pesquisas críticas brasileiras na área de alfabetização. Tanto Mortatti (2019) quanto Junior (2019) e Morais (2019) convergem em apontar que a política representa um retrocesso nos debates e práticas educativas, impondo uma visão tecnicista e descontextualizada sobre o processo de alfabetização no Brasil.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), suscitou debates intensos no campo educacional brasileiro, em especial pela sua orientação metodológica e ideológica. A partir da análise do decreto, observa-se que a proposta valoriza exclusivamente uma concepção de

alfabetização alicerçada em fundamentos das ciências cognitivas, priorizando o ensino sistemático de habilidades específicas como consciência fonêmica, instrução fônica sistemática e fluência em leitura oral, conforme descrito no artigo 3º (Brasil, 2019). Entretanto, para Junior (2019), tal escolha desconsidera o amplo debate nacional sobre alfabetização e letramento, que defende uma visão mais integrada e social da leitura e escrita, indo além da mera decodificação de códigos linguísticos.

Essa visão técnica e cientificista da alfabetização trazida pela PNA, embora fundamentada em algumas evidências de estudos cognitivos, é criticada por Mortatti (2019) por não considerar a diversidade de contextos sociais e culturais presentes no Brasil. A autora argumenta que a política ignora as contribuições das abordagens construtivistas e socioculturais, além de promover um retrocesso ao excluir o conceito de letramento das diretrizes oficiais, um termo que vinha sendo amplamente utilizado nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas anteriores. No artigo 2º do documento oficial, a ausência de qualquer menção ao letramento é evidente, sendo substituído pelo termo literacia, o que, segundo Junior (2019), revela uma escolha ideológica que não dialoga com a tradição de estudos brasileiros sobre o tema.

Assim, a ênfase em avaliações externas e a padronização dos processos de ensino, destacada no artigo 9º, preocupa pesquisadores como Moraes (2019), que aponta para o risco de desconsiderar as singularidades de cada sala de aula, reforçando práticas excludentes. O autor argumenta que a PNA não assegura uma abordagem inclusiva, uma vez que propõe soluções generalistas para um sistema educacional profundamente desigual. A priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, mencionada no artigo 5º (Brasil, 2019), é vista como um movimento que pressiona as crianças e os professores a atingirem metas rígidas, sem considerar os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto polêmico diz respeito à adesão voluntária dos estados e municípios às ações e programas previstos na PNA, conforme disposto no artigo 11º do decreto (Brasil, 2019). Embora a adesão seja apresentada como uma escolha autônoma dos entes federativos, Junior (2019) destaca que a vinculação a recursos financeiros e à assistência técnica federal condiciona essa adesão, limitando a autonomia das redes de ensino para desenvolver políticas próprias de alfabetização que atendam às suas especificidades locais.

Por fim, Mortatti (2019) considera que a PNA representa uma guinada metodológica e ideológica para trás, promovendo um retorno a práticas tradicionais que não dão conta da complexidade dos processos de alfabetização no Brasil. A autora defende que o documento reflete um projeto político alinhado ao neoliberalismo e ao conservadorismo, que minimiza o

papel da educação como um direito social e como uma prática de transformação cultural e social.

Dessa forma, a reflexão sobre a PNA demonstra que, embora o documento proponha diretrizes baseadas em evidências científicas de determinadas áreas do conhecimento, ele se distancia das concepções de alfabetização construídas ao longo de décadas pela pesquisa educacional brasileira. As críticas apontadas por Junior (2019), Mortatti (2019) e De Moraes (2019) revelam a necessidade de um debate mais amplo e democrático sobre as políticas públicas de alfabetização, que considere a pluralidade de saberes e práticas existentes no Brasil e que respeite os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

### 2.3 - A alfabetização segundo a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, delineia objetivos e competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, sendo a alfabetização um dos eixos centrais nas primeiras etapas do processo educativo. A proposta da BNCC busca garantir que a alfabetização das crianças ocorra até o final do segundo ano do ensino fundamental, promovendo o domínio da leitura e da escrita em situações práticas e sociais. Segundo Gontijo, Costa e Perovano (2020),

o que se espera é a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental, devendo esta ser o foco da ação pedagógica. Porém, ela fica reduzida à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas. É necessário lembrar que, no modelo funcional ou na perspectiva do letramento (termos que, em nossa opinião, têm o mesmo significado), a alfabetização, entendida como aquisição do código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação, é a base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte (Gontijo, Costa e Perovano, 2020, p. 12).

Contudo, a concepção de alfabetização apresentada pela BNCC tem sido alvo de discussões e críticas no meio acadêmico, sobretudo quanto à ausência de uma definição clara e consensual sobre o termo. Pertuzatti e Dickmann (2019) observam que:

sobre o conceito de alfabetização, ou os elaboradores dos documentos não se preocuparam com essa questão ou, ainda, são resultado da divergência e multiplicidade teórico-políticas presente na elaboração dos documentos nacionais. O mesmo acontece com a intencionalidade, a finalidade e a importância que dão ao termo alfabetização, parecendo falar de algo distinto a partir do mesmo termo. Pode-se considerar o mesmo sobre o letramento, que não aparece em todos os documentos, possivelmente, por ser um termo mais novo, menos usual e elaborado (Pertuzatti e Dickmann, 2019, p. 790).

Essa constatação revela uma inconsistência teórica que pode comprometer a prática pedagógica nas escolas, dificultando a implementação de propostas metodológicas coerentes e eficazes.

A crítica sobre a amplitude e a generalidade das diretrizes da BNCC é reforçada por Giovani e Souza (2021), que analisam a forma como a alfabetização é tratada no documento. Segundo as autoras, "a amplitude do que propõe a BNCC para a alfabetização acaba por negligenciar o que seria próprio e específico do objeto de conhecimento envolvido neste processo de aprendizagem" (Giovani e Souza, 2021, p. 177). Essa perspectiva indica que o documento, embora reconheça a importância da alfabetização, não se aprofunda na discussão sobre as especificidades que envolvem o ensino da leitura e da escrita na infância, o que gera um espaço ambíguo para a atuação dos professores alfabetizadores.

Contudo, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades técnicas e operatórias relacionadas à leitura e à escrita, mas não explicita de forma clara a articulação dessas habilidades com práticas sociais de letramento. Isso se reflete, por exemplo, na ênfase atribuída à codificação e decodificação, sem que haja um aprofundamento no papel da leitura e da escrita como práticas culturais significativas. Essa abordagem técnica pode ser interpretada como um retrocesso em relação às conquistas pedagógicas que defendem a alfabetização como uma prática social (Gontijo, Costa e Perovano, 2020).

Outro aspecto observado é a ausência de uma definição sólida e uniforme do termo letramento na BNCC. Pertuzatti e Dickmann (2019) destacam que o termo não aparece em todos os documentos e, quando utilizado, não possui uma definição precisa, demonstrando uma falta de articulação teórica entre os conceitos de alfabetização e letramento. Essa ausência revela uma dificuldade de diálogo com as práticas contemporâneas de ensino, que enfatizam a alfabetização em contextos de uso social da linguagem.

Mesmo reconhecendo a importância da alfabetização precoce, a BNCC deixa lacunas em relação à diversidade sociocultural dos estudantes. Giovani e Souza (2021) ressaltam que, ao negligenciar essa diversidade, a proposta da BNCC pode reforçar desigualdades, na medida em que parte de uma visão homogênea de infância e ignora as diferentes experiências de acesso à cultura escrita antes do ingresso na escola.

A proposta de alfabetização da BNCC também não especifica de forma objetiva as estratégias pedagógicas a serem adotadas pelos professores. Gontijo, Costa e Perovano (2020) apontam que a ausência de diretrizes claras para a prática educativa pode gerar insegurança nos profissionais da educação, principalmente quanto à seleção de metodologias e abordagens de ensino.

Já que, a amplitude das orientações da BNCC para a alfabetização apresenta um desafio para a formação inicial e continuada dos professores. Como observam Giovani e Souza (2021), é fundamental garantir que os professores tenham acesso a uma formação sólida e crítica, que os habilite a interpretar e aplicar de maneira adequada as orientações do documento, respeitando as especificidades de seus contextos de atuação.

A BNCC, embora traga uma proposta ampla de organização para o ensino no Brasil, tem recebido críticas em relação à forma como aborda a alfabetização, tanto pela sobrecarga atribuída aos estudantes quanto pela falta de clareza metodológica destinada aos professores. Para Giovani e Souza (2021),

O trabalho proposto na BNCC para a alfabetização sobrecarrega as crianças nos dois primeiros anos com a quantidade de práticas de linguagem selecionadas para o trabalho. A sobrecarga também se repete nos objetos de conhecimento previstos e nas habilidades esperadas. [...] Além disso, pensamos que a sobrecarga também se estende quando pensamos no público-alvo previsto para o documento: o professor. As orientações não só se mostram abrangentes, mas também muitas vezes são vagas, dispersas e inespecíficas, não deixando claro o fundamento teórico no qual se apoiam tampouco a orientação acerca de como implementar a proposta" (Giovani e Souza, 2021, p.192).

Essa observação demonstra que há uma expectativa elevada em relação à atuação docente e ao desempenho dos estudantes, sem o fornecimento de subsídios adequados para que esse processo se dê de maneira eficaz.

Outra questão recorrente nas análises dos pesquisadores é a percepção de que o documento não garante centralidade à alfabetização no currículo proposto. Segundo Pertuzatti e Dickmann (2019),

Percebe-se que a alfabetização não ganha seu devido destaque na BNCC, que prevê nortear, inclusive, a organização curricular nacional, embora seja reconhecida como elemento que tem função formativa e sua importância se estende para as demandas sociais e democráticas. O documento, que pretende planejar a educação nacional, recebe a missão de ser responsável por construir uma identidade na educação brasileira por aquele que define as diretrizes educacionais, embora esta identidade não fique clara, nem como ele vai garantir os direitos de aprendizagens (Pertuzatti e Dickmann, 2019, p. 790).

Tal afirmação indica que, apesar da pretensão de promover uma base curricular sólida, a BNCC ainda carece de um direcionamento mais explícito quanto às práticas de alfabetização, deixando brechas interpretativas que podem gerar insegurança na aplicação pedagógica.

Além disso, a proposta da BNCC enfatiza a funcionalidade da alfabetização, priorizando a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Gontijo, Costa e Perovano (2020) destacam:

À primeira vista, esse modelo nos parece revolucionário, na medida em que aponta para o desenvolvimento de uma alfabetização com vistas à realização de ações,

especialmente para inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e nas atividades cotidianas realizadas em seu grupo social. Todavia, não podemos esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo (Gontijo, Costa e Perovano, 2020, p. 18).

Portanto, a crítica recai sobre uma concepção utilitarista da alfabetização, que limita as potencialidades do letramento a funções operacionais.

Ainda sob essa perspectiva, há um entendimento de que a BNCC propõe um currículo que, apesar de abrangente em seus objetivos, não contempla de forma integral a diversidade dos contextos escolares brasileiros. Segundo análise de Giovani e Souza (2021), a ausência de diretrizes específicas e o excesso de expectativas podem gerar um distanciamento entre a proposta curricular e a realidade das salas de aula, principalmente nas escolas públicas que enfrentam desafios estruturais e socioeconômicos.

Contudo, a relação entre alfabetização e letramento dentro do documento da BNCC é tratada de maneira pouco sistemática, conforme argumentam Pertuzatti e Dickmann (2019). Os autores apontam para a falta de clareza conceitual e metodológica, o que contribui para uma aplicação fragmentada das práticas pedagógicas de alfabetização, gerando dificuldades para que os professores compreendam e implementem as orientações do documento de forma consistente e contextualizada.

Outro ponto destacado pelos pesquisadores é a dificuldade em conciliar as diretrizes gerais da BNCC com as especificidades regionais e culturais dos alunos, um aspecto que compromete a eficácia das ações de alfabetização em um país de grande diversidade como o Brasil. A ausência de um enfoque mais inclusivo e adaptado às diferentes realidades pedagógicas reforça as críticas à proposta apresentada pela BNCC.

Deste modo, é importante ressaltar que, embora a BNCC busque padronizar e sistematizar as práticas pedagógicas em nível nacional, é necessário que seus princípios sejam repensados e ajustados para contemplar uma visão mais ampla da alfabetização. Tal visão deve considerar não apenas as habilidades técnicas, mas também os aspectos críticos, sociais e culturais do processo educativo.

A proposta de alfabetização apresentada pela BNCC reflete um esforço de sistematização e padronização das práticas pedagógicas em nível nacional, porém, ao ser analisada de maneira crítica, revela tensões que envolvem concepções teóricas distintas e interesses educacionais diversos. A definição de alfabetização assumida pela Base Nacional, centrada no domínio das habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino

Fundamental, é criticada por sua ênfase quase exclusiva no aspecto técnico-instrumental da aprendizagem, deixando em segundo plano dimensões fundamentais para a formação integral do sujeito, como a construção de sentidos e o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme apontado por Giovani e Souza (2021).

A alfabetização na BNCC é compreendida como um processo que deve ocorrer preferencialmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, estabelecendo metas claras de aprendizagem. No entanto, ao priorizar a aquisição do código linguístico, a BNCC acaba por reduzir o ensino da leitura e da escrita a um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, sem uma preocupação maior com o contexto social e cultural no qual se inserem os estudantes. Segundo Pertuzatti e Dickmann (2019), essa perspectiva contribui para um esvaziamento do conceito de alfabetização, afastando-se de uma visão mais ampla que inclui o letramento como prática social de uso da linguagem escrita.

Além disso, ao não garantir um diálogo claro entre alfabetização e letramento, a BNCC deixa lacunas importantes quanto à compreensão do papel social da leitura e da escrita na vida das crianças. O documento, ao mesmo tempo em que busca assegurar direitos de aprendizagem, não explicita como as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de sujeitos críticos e autônomos, capazes de atuar no mundo de forma transformadora. Gontijo, Costa e Perovano (2020) chamam a atenção para o risco de uma formação que se limite à preparação para atividades práticas e operacionais, desconsiderando a importância da alfabetização como um meio de ampliação das possibilidades de participação social e cidadania.

A BNCC também é alvo de críticas em relação ao seu caráter normativo, pois propõe uma estrutura rígida de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sem contemplar adequadamente as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas presentes no território brasileiro. Essa padronização pode dificultar o trabalho docente, principalmente em contextos escolares marcados por vulnerabilidades sociais, onde a mediação pedagógica precisa ser adaptada às necessidades e particularidades de cada turma (Pertuzatti e Dickmann, 2019).

Por outro lado, é importante reconhecer que a BNCC, ao estabelecer expectativas de aprendizagem para a alfabetização, busca responder a demandas históricas por maior equidade no acesso ao conhecimento e por resultados mais consistentes no desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais. No entanto, como afirmam Giovani e Souza (2021), essas metas não serão plenamente alcançadas sem uma reflexão mais profunda sobre as metodologias propostas e sobre as condições de implementação do currículo nas diferentes realidades escolares.

Dessa forma, a reflexão sobre a alfabetização na BNCC aponta para a necessidade de considerar a complexidade do processo educativo, compreendendo que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser dissociada do desenvolvimento integral do estudante e de sua inserção em práticas sociais de uso da linguagem escrita. É fundamental que as propostas pedagógicas valorizem tanto a dimensão técnica quanto a dimensão crítica da alfabetização, de modo a promover uma formação cidadã que respeite a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### **3 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A) EM UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL**

#### **3.1 - Os desafios da Alfabetização no Brasil**

A alfabetização no Brasil enfrenta múltiplos desafios, que se perpetuam tanto no campo das práticas pedagógicas quanto no âmbito das políticas públicas e da formação docente. Ao longo da história, os processos de alfabetização no país revelam uma complexidade marcada pela exclusão e pela dificuldade em assegurar a todos o direito à leitura e à escrita. Um dos aspectos mais destacados pelos pesquisadores da área refere-se à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, Onofre e Lages (2024) ressaltam que:

(...) ficou claro, a partir dos dados da pesquisa, que tais aspectos não são abordados de forma significativa nas licenciaturas, mas sim de forma generalista. Assim, ressaltamos a necessidade de se priorizar nessas habilitações uma maior abordagem linguística, a saber: alfabetização – teoria, prática e letramento, com o foco sobretudo nos estudos fonêmicos e fonológicos, visando à promoção da CF (Onofre e Lages, 2024, p. 20).

A ausência de aprofundamento teórico no campo da linguística e da psicogênese da língua escrita fragiliza o trabalho docente, comprometendo o desenvolvimento das competências essenciais à alfabetização.

Assim, a compreensão das permanências e mudanças nos processos de alfabetização impõe novos desafios à escola contemporânea. De acordo com Da Silva Frade (2022), a percepção das complexidades históricas e culturais pode ajudar os alfabetizadores a dialogar com as transformações da sociedade e a ampliar os horizontes educacionais. Nessa perspectiva, "a escola tem o papel de trabalhar com patrimônios herdados e ampliar horizontes, de continuar alfabetizando para o sistema alfabético e de se abrir para outros sistemas semióticos" (Frade, 2022, p. 70). Este posicionamento evidencia a necessidade de um currículo aberto à diversidade linguística e cultural, incorporando novas práticas de letramento e alfabetização que vão além do domínio técnico do código escrito.

A alfabetização no Brasil é marcada por profundas desigualdades que se refletem nos índices de analfabetismo funcional. Conforme Menarini e Gomes (2019), mesmo com os avanços na universalização do ensino, muitos estudantes permanecem anos na escola sem adquirir efetivamente as competências de leitura e escrita. Os autores afirmam que:

O fracasso escolar, no país, se caracterizou, durante anos, por manter fora da escola crianças e jovens em idade escolar. Porém, a partir das políticas de universalização do ensino, constata-se uma nova realidade em que os alunos permanecem no sistema educacional por vários anos sem aprender a ler e escrever, ou adquirem

conhecimentos e competências de leitura e escrita em nível instrumental, na condição de analfabeto funcional (Menarbin e Gomes, 2019, p. 7).

Este fenômeno compromete o exercício pleno da cidadania, pois limita a participação crítica dos sujeitos na vida social, política e cultural.

No que se refere às políticas públicas, observa-se uma descontinuidade nas ações voltadas para a alfabetização, bem como a falta de um consenso sobre as metodologias mais eficazes para garantir o aprendizado dos estudantes. Onofre e Lages (2024) reforçam que a ausência de um alinhamento teórico-prático nas diretrizes de formação docente contribui para a manutenção dos baixos índices de alfabetização. Soma-se a isso a dificuldade em integrar as propostas pedagógicas aos contextos sociais e culturais dos alunos, o que acaba por dificultar a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais relevantes.

Outro ponto fundamental destacado por Frade (2022) é a necessidade de considerar os desafios sócio-históricos na prática alfabetizadora. Segundo a autora, a escola deve ser capaz de articular os saberes tradicionais com as novas demandas da sociedade contemporânea, garantindo uma formação ampla e crítica. Essa visão propõe um olhar renovado sobre a alfabetização, que não se limita ao ensino mecânico das letras, mas que envolve a compreensão crítica dos sistemas de representação e a inserção ativa na cultura escrita.

Os estudos de Menarbin e Gomes (2019) alertam ainda para as consequências da permanência do analfabetismo funcional no Brasil. Embora a alfabetização instrumental possa atender a necessidades básicas, ela não promove a emancipação dos sujeitos nem assegura o pleno exercício dos seus direitos sociais e políticos. O desafio, portanto, é superar uma concepção utilitarista da alfabetização e investir em práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a autonomia dos educandos.

O panorama atual da alfabetização no Brasil revela, assim, um cenário desafiador, que exige o fortalecimento da formação docente, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a implementação de políticas públicas eficazes. A superação desses desafios passa pelo reconhecimento da alfabetização como um direito fundamental e como um processo complexo, que integra dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais.

Logo, retoma-se a necessidade de que a escola assuma seu papel histórico de formar leitores e escritores críticos e autônomos, conscientes do seu papel na transformação social. A alfabetização, para além do ensino técnico do sistema alfabético, deve proporcionar aos sujeitos a capacidade de se apropriar da cultura escrita de forma plena e significativa, contribuindo para o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Prosseguindo à análise dos desafios enfrentados pela alfabetização no Brasil, torna-se necessário refletir sobre a complexidade do ensino da leitura e da escrita em um contexto permeado por diferentes linguagens e sistemas semióticos. Conforme Frade (2022), destaca:

Há muitos desafios para o ensino: temos que tratar os sistemas e os usos dos textos ampliando horizontes. Crianças, jovens, adultos e idosos, em período de alfabetização, estão imersos nesse conjunto de signos, mas não creio que podemos entender que o trabalho com o princípio alfabético será desnecessário, tratando nosso sistema como ideográfico (Frade, 2022, p. 69).

Ou seja, embora seja importante ampliar a concepção de alfabetização para incluir outras formas de linguagem, não se pode desconsiderar o papel central do ensino do sistema alfabético de escrita, que permanece fundamental para a construção de leitores e escritores competentes.

Neste cenário, observa-se que as práticas pedagógicas de alfabetização no Brasil têm se caracterizado por uma grande diversidade de métodos e abordagens, muitas vezes conflitantes entre si. Como Menarhini e Gomes (2019), apontam:

As diferentes abordagens da alfabetização, no Brasil, ocorridas ao longo dos anos, trazem um cenário contraditório de ideias e práticas, que ora se alfabetiza por meio de métodos específicos, ora os mesmos métodos são misturados ou ainda excluídos do processo de alfabetização, originando diferentes práticas alfabetizadoras que restringem o entendimento da escrita como um código e desconsideram a aprendizagem do sistema alfabético, na perspectiva das relações com o aprender a ler e a escrever (Menarhini e Gomes, 2019, p. 9).

Essa falta de consenso metodológico pode gerar confusão tanto para os professores quanto para os alunos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, é importante destacar que a alfabetização não se resume ao domínio de um código gráfico, mas também envolve a compreensão e produção de sentidos em diferentes contextos socioculturais. Frade (2022) chama atenção para o fato de que não basta acrescentar novos conceitos aos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem uma reflexão crítica sobre os impactos dessas mudanças nas práticas alfabetizadoras. A autora afirma que:

Acredito não ser suficiente acrescentar a dimensão semiótica como mais um conceito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem pensarmos no que esses outros sistemas representam para a cultura escrita e se não refletirmos sobre o que eles fazem com a alfabetização, ou como correm paralelamente a ela, ou, ainda, como impactam os sentidos dos textos que os alfabetizando leem (Frade, 2022, p. 69).

Por outro lado, Menarhini e Gomes (2019) observam que a alternância entre diferentes métodos e a ausência de um projeto pedagógico consistente contribuem para a perpetuação das desigualdades educacionais no país. Essa falta de clareza metodológica, aliada a políticas públicas descontinuadas, tem dificultado a consolidação de uma prática alfabetizadora capaz de

atender às necessidades dos diversos sujeitos em processo de alfabetização. A alfabetização, nesse sentido, deve ser pensada como um direito social, que assegure a todos o acesso pleno à cultura escrita.

Outro aspecto a ser considerado é o papel das políticas de formação de professores no enfrentamento desses desafios. Conforme aponta Frade (2022), a formação docente deve incluir reflexões sobre os impactos dos diferentes sistemas semióticos e das novas tecnologias nas práticas de leitura e escrita. Sem essa formação crítica e contextualizada, os professores tendem a reproduzir práticas fragmentadas e desarticuladas, que não dão conta das complexidades do processo de alfabetização no contexto atual.

Menarbin e Gomes (2019) ainda destacam que, para superar esses desafios, é necessário investir na construção de uma proposta pedagógica integrada, que considere a alfabetização não apenas como a aprendizagem de um código, mas como um processo de inserção social e de formação cidadã. Isso requer um olhar atento às condições objetivas de ensino, como a infraestrutura das escolas, o acesso a materiais didáticos adequados e o reconhecimento do papel central do professor alfabetizador.

Neste ínterim, a alfabetização deve ser entendida como um processo contínuo, que ultrapassa os anos iniciais da escolarização e que envolve a articulação de saberes escolares e extraescolares. A ampliação do conceito de alfabetização para além do domínio técnico do sistema alfabético é fundamental para garantir a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de participar de forma ativa na sociedade (Menarbin e Gomes, 2019).

Assim, a reflexão sobre os desafios da alfabetização no Brasil aponta para a necessidade de uma abordagem que integre teoria e prática, considerando tanto as especificidades do sistema alfabético de escrita quanto a diversidade cultural e linguística dos sujeitos alfabetizandos. O próximo passo, portanto, será aprofundar a discussão sobre as possibilidades e caminhos para a superação dessas dificuldades, assegurando o direito à alfabetização como condição básica para o exercício da cidadania (Frade, 2022).

Ao considerar a complexidade dos desafios enfrentados pela alfabetização no Brasil, torna-se imprescindível reconhecer que tais obstáculos não se restringem à prática pedagógica em sala de aula, mas refletem um conjunto de fatores estruturais, históricos e sociais que impactam diretamente as condições de ensino e aprendizagem. A análise dos estudos de Frade (2022) demonstra que a alfabetização, para além da apropriação do sistema alfabético, exige uma compreensão mais ampla dos processos semióticos e das práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estão inseridas. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de repensar as práticas escolares, de modo a contemplar as múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano dos alunos.

Menarhini e Gomes (2019), ao refletirem sobre o direito das crianças à alfabetização, alertam para o fato de que muitos estudantes permanecem no sistema educacional sem alcançar a plena proficiência em leitura e escrita, tornando-se analfabetos funcionais. Essa realidade indica uma falha no processo de alfabetização que, apesar de proporcionar acesso à escola, não garante a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. Para os autores, essa situação compromete o exercício pleno da cidadania, já que limita o acesso dos sujeitos às práticas sociais letradas e à participação crítica na sociedade.

Ainda segundo Frade (2022), é fundamental que a alfabetização seja pensada em diálogo com a diversidade cultural e linguística do Brasil. Isso significa reconhecer que os sujeitos em processo de alfabetização carregam consigo saberes e experiências que precisam ser valorizados e integrados ao currículo escolar. A autora propõe uma abordagem que considere tanto os sistemas tradicionais de escrita quanto outros códigos semióticos presentes nas culturas locais, ampliando assim o escopo do ensino da leitura e da escrita.

No que se refere à formação de professores, Onofre e Lajes (2024) argumentam que há uma lacuna significativa nas licenciaturas no que diz respeito à preparação dos futuros docentes para lidar com os desafios da alfabetização. Os autores ressaltam a necessidade de incluir nos currículos das formações iniciais e continuadas uma abordagem mais aprofundada sobre alfabetização, letramento e consciência fonológica, visando uma prática pedagógica mais eficaz e coerente com as evidências científicas.

Diante desses desafios, torna-se evidente a importância de políticas públicas consistentes e de longo prazo, que valorizem a formação docente e garantam condições adequadas de trabalho nas escolas. Menarhini e Gomes (2019) destacam que a superação do analfabetismo funcional exige um esforço conjunto entre gestores educacionais, professores, famílias e a sociedade em geral, sendo imprescindível que a alfabetização seja tratada como uma prioridade no âmbito das políticas educacionais.

A análise das práticas pedagógicas também aponta para a necessidade de repensar o uso de métodos de alfabetização. Frade (2022) chama atenção para o risco de se adotar abordagens que negligenciam o ensino sistemático do sistema alfabético de escrita, o que pode resultar em uma aprendizagem superficial e limitada. A autora defende que é preciso conciliar a ênfase na aprendizagem do código alfabético com a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita que tenham significado em seus contextos de vida.

Por fim, Onofre e Lajes (2024) afirmam que a construção de uma política nacional de alfabetização eficaz depende da escuta e da participação dos profissionais da educação que atuam diretamente nas escolas. O envolvimento dos professores na formulação e

implementação das políticas públicas de alfabetização é fundamental para garantir que as propostas estejam alinhadas às reais necessidades das escolas e dos estudantes.

Uma vez que, os desafios da alfabetização no Brasil são múltiplos e complexos, exigindo um olhar atento e comprometido com a superação das desigualdades educacionais. A valorização da formação docente, a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e a implementação de políticas públicas baseadas em evidências científicas constituem caminhos possíveis para garantir o direito de todos à alfabetização plena e ao letramento, como condição básica para a cidadania e a inclusão social.

### **3.2. Formação do professor (a) alfabetizador (a)**

A formação de professores(as) alfabetizadores(as) é um componente essencial para a promoção de uma educação de qualidade, especialmente no contexto brasileiro, em que os desafios para a superação das dificuldades no ensino da leitura e da escrita ainda são expressivos. A formação continuada, em especial, assume uma função estratégica dentro das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo contemplada nas metas 15 e 16. Segundo Gregório e Durão (2022):

Ao se falar sobre a formação continuada é indispensável, de início, comentar sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), pois a educação continuada é um dos focos (entre as vinte metas) do mencionado plano. Especificadamente, as metas 15 e 16 são direcionadas a esse propósito, sendo ainda o professor de educação básica contemplado e visto com um olhar mais atento nessa meta (Gregório e Durão, 2022, p. 6).

Assim, evidencia-se a importância de um compromisso permanente com a qualificação docente para garantir a efetividade das práticas pedagógicas.

A formação inicial e continuada dos professores(as) alfabetizadores(as) deve atender à complexidade do processo de alfabetização, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais que atravessam o cotidiano dos educandos. Nessa perspectiva, Santos e Teixeira (2024) afirmam:

Torna-se imprescindível discutirmos a formação de professores/as alfabetizadores/as, a fim de que esses profissionais tenham subsídios para realizar suas práticas pedagógicas de forma a contemplar efetivamente em seu trabalho a leitura e escrita enquanto práticas sociais. Quando nos referimos a formação de professores/as, esta envolve a formação inicial, ou ainda, formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008), a qual abrange o Ensino Superior por meio de cursos de licenciatura, e a formação contínua, a qual ocorre de maneira contínua na vida do/da professor/a (Santos e Teixeira, 2024, p. 8).

No entanto, apesar das políticas educacionais em vigor, ainda são evidentes as lacunas na formação de professores(as) alfabetizadores(as), principalmente no que se refere ao domínio de metodologias que dialoguem com as múltiplas realidades escolares. A ausência de uma política de formação docente coerente e articulada impacta diretamente a prática pedagógica, gerando dificuldades para atender às especificidades dos alunos em processo de alfabetização (Gregório e Durão, 2022). É por isso que a formação continuada aparece como um dos caminhos para superar essas limitações.

Assim, Nascimento et al. (2024, p. 13), destacam:

a capacitação de professores possibilita o acompanhamento do profissional que trabalha visando à melhoria da educação, que é capaz de debater, refletir, compartilhar dúvidas e certezas. Então, oferecer reflexão, transformações e mudanças que possam recriar a sua prática docente é de intensa relevância (Nascimento et al., 2024, p. 13).

Essa reflexão é fundamental para que os docentes possam revisar suas práticas e promover uma alfabetização mais humanizadora e crítica, que vá além da mera decodificação de signos linguísticos.

Portanto, a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) deve contemplar metodologias que reconheçam a diversidade dos sujeitos em processo de aprendizagem. De acordo com Santos e Teixeira (2024), as práticas pedagógicas precisam considerar os contextos sociais e culturais dos alunos, valorizando as experiências que eles trazem de seus universos familiares e comunitários. A formação continuada é, assim, uma ferramenta imprescindível para subsidiar os docentes no enfrentamento dos desafios postos pelo ensino da alfabetização.

Por outro lado, Gregório e Durão (2022) observam que, apesar das metas do PNE, ainda são necessários investimentos mais robustos e políticas de estado que garantam a continuidade e a efetividade da formação continuada dos alfabetizadores. As ações, quando pontuais e desconectadas das necessidades reais das escolas, não geram mudanças significativas nas práticas pedagógicas, resultando em um ciclo de reproduções de métodos ineficazes.

Assim sendo, a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), compreendida como um processo contínuo e permanente, deve se estruturar em uma perspectiva crítica e reflexiva. Isso implica pensar em políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho e formação de qualidade, bem como reconhecer o protagonismo docente na construção de processos de ensino que garantam o direito à alfabetização para todos.

A formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a) não pode se limitar ao aprimoramento técnico. Ela deve ser concebida como um processo de reflexão crítica e

humanizadora, capaz de transformar a prática pedagógica e ressignificar o papel da escola na sociedade. Como afirmam:

No momento em que se reflete sobre a formação continuada, automaticamente, implica na sua imersão nos desafios do dia a dia da escola e, sendo assim, remeter um olhar para os processos formativos como potentes ferramentas para que se possa desenvolver no ambiente escolar uma educação humanizadora. [...] Essa reflexão é, pois, imprescindível para que se possa distanciar de uma educação apenas conteudista, adentrando-se a trilhar novos caminhos, pautados no entendimento da relevância de reconhecer o outro como parte integrante da formação do homem, como uma possibilidade para resgatar na escola, as relações pessoais e, na sociedade, a empatia, o respeito mútuo, a dignidade, além de outros quesitos essenciais para a boa convivência entre os seres humanos e o meio em que se encontram (Nascimento et al., 2024, p. 18).

A perspectiva indica que a formação continuada precisa ser articulada ao cotidiano das práticas educativas, respeitando os desafios concretos enfrentados pelos professores(as) no ambiente escolar. De acordo com Santos e Teixeira (2024), é fundamental garantir uma formação que não se restrinja a propostas genéricas, mas que se construa com base em uma escuta atenta das necessidades dos docentes e do contexto onde atuam. A prática reflexiva deve ser central, promovendo um movimento permanente de problematização e reelaboração das ações pedagógicas.

Contudo, a formação deve valorizar o protagonismo docente como um agente crítico e ativo no processo de ensino e aprendizagem, conforme exposto:

Assim, é urgente que as políticas educacionais passem a considerar de forma mais robusta a participação ativa de universidades e professores na construção e na avaliação dos programas de formação continuada. O papel do professor alfabetizador como protagonista do processo de ensino-aprendizagem deve ser centralizado, garantindo que sua formação seja contínua, crítica e interdisciplinar, o que pode, em última análise, melhorar os resultados da alfabetização em longo prazo (Santos e Teixeira, 2024, p. 21).

A centralidade do papel do professor(a) alfabetizador(a) exige que a formação seja integrada ao seu percurso profissional, envolvendo tanto a formação inicial quanto as ações de formação continuada. Gregório e Durão (2022), destacam que, embora haja reconhecimento da importância dessas formações nas políticas públicas, muitas iniciativas carecem de uma abordagem que contemple efetivamente as singularidades dos profissionais envolvidos e as necessidades do contexto escolar em que estão inseridos.

A formação também deve garantir o fortalecimento das competências pedagógicas e socioemocionais do professor alfabetizador, considerando que ele atua como mediador de aprendizagens que transcendem o domínio das técnicas de leitura e escrita. Nessa linha afirmam:

O professor é o mediador da aprendizagem e guia o aluno rumo a suas próprias constatações e construções. Por isso, proporcionar a esse profissional a melhor

formação possível é uma maneira de que as limitações tão presentes no ensino brasileiro sejam minimizadas e se reflitam em atividades bem direcionadas. A formação e o acompanhamento dos professores são fundamentais para que consigam de fato legitimar e obter avanços das crianças (Gregório e Durão, 2022, p. 14).

As políticas públicas de formação precisam ser elaboradas de maneira colaborativa, envolvendo diferentes atores educacionais, como universidades, escolas e órgãos de gestão pública. A participação dos professores(as) nesse processo de construção é decisiva para garantir que as propostas formativas dialoguem com a realidade educacional e com as expectativas desses profissionais.

Portanto, a formação continuada, além de aprimorar os conhecimentos técnicos e teóricos, deve oferecer espaços de diálogo, escuta e partilha de experiências, estimulando o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, crítica e transformadora. Nascimento et al. (2024) reiteram que o investimento em processos formativos que considerem as dimensões humanas e sociais da educação é essencial para que a alfabetização contribua de fato para a emancipação dos sujeitos.

A reflexão sobre a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) evidencia que os desafios vão além da simples atualização de conhecimentos teóricos e metodológicos. Conforme destacam Santos e Teixeira (2024), a formação deve proporcionar um espaço de reconstrução de saberes que valorize o conhecimento prévio do docente e ofereça subsídios para lidar com as múltiplas demandas da sala de aula. A prática educativa não pode ser desarticulada das condições socioculturais em que os professores atuam, exigindo que os processos formativos sejam sensíveis às particularidades locais e às necessidades da comunidade escolar.

Portanto, a formação continuada precisa ser pensada de forma sistêmica, compreendendo a educação como um processo permanente que requer o engajamento de instituições de ensino superior, órgãos gestores de políticas públicas e os próprios educadores. Gregório e Durão (2022) ressaltam que a eficácia dos programas de formação contínua depende da capacidade de integrar os saberes acadêmicos com as práticas escolares, favorecendo a construção de um conhecimento pedagógico contextualizado e aplicável à realidade do ensino fundamental, em especial nos anos iniciais.

Outro aspecto fundamental é a valorização do professor alfabetizador como protagonista de seu desenvolvimento profissional. Nascimento et al. (2024) argumentam que a formação não deve ser entendida como um processo passivo de transmissão de conteúdos, mas como uma oportunidade para fomentar a reflexão crítica, o diálogo entre pares e a pesquisa sobre a própria prática. Essa perspectiva contribui para a ressignificação do papel do educador, que deixa de ser

um mero executor de propostas curriculares e passa a atuar como sujeito de transformação social.

Os desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização também indicam a necessidade de um suporte institucional contínuo e consistente. De acordo com Santos e Teixeira (2024), é imprescindível garantir condições de trabalho adequadas, acesso a recursos didáticos atualizados e oportunidades regulares de formação para que o professor consiga desenvolver práticas pedagógicas significativas, que contemplem tanto os aspectos técnicos quanto os sociais e culturais do ensino da leitura e da escrita.

Entretanto, a formação de professores alfabetizadores deve dialogar com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê, em suas metas 15 e 16, a valorização e a qualificação dos docentes da educação básica. Gregório e Durão (2022) mencionam que essas metas estabelecem um compromisso com a elevação da qualidade da formação inicial e continuada, reforçando a importância de políticas públicas que garantam a efetiva implementação de programas de formação voltados para as especificidades da alfabetização.

A formação contínua também deve incentivar a construção de uma prática pedagógica pautada no respeito à diversidade e à inclusão, reconhecendo as múltiplas formas de aprender dos estudantes. Segundo Nascimento et al. (2024), a formação precisa considerar a heterogeneidade das turmas e proporcionar ao professor alfabetizador estratégias que respeitem o ritmo de cada aluno, promovendo uma educação humanizadora e democrática.

Por fim, para que a formação de professores alfabetizadores atinja seus objetivos, é necessário investir na criação de comunidades de aprendizagem, nas quais os docentes possam compartilhar experiências, refletir sobre seus desafios e construir soluções colaborativas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Como destacam Santos e Teixeira (2024), essas comunidades fortalecem o sentimento de pertencimento e a identidade profissional dos educadores, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais autônoma, crítica e transformadora.

### **3.3. A influência do neoliberalismo na formação do professor alfabetizador**

Nas últimas décadas, a formação de professores alfabetizadores tem sido fortemente influenciada pelas políticas neoliberais, que reorganizam a educação conforme interesses do mercado. O avanço do neoliberalismo, segundo Martiniak, Brisola e Padilha (2022), provocou profundas alterações no campo educacional, impactando diretamente a alfabetização, os programas de formação e a prática docente. No contexto dessas políticas, observa-se a

prevalência de reformas que subordinam a educação às exigências do capital, reforçando uma lógica de instrumentalização do conhecimento, conforme exposto:

No contexto de formulação das políticas para formação de professores destaca-se a intensa influência do neoliberalismo e da reforma do Estado que têm provocado ajustes que refletem alterações no campo econômico, político e social e, especificamente, na educação, na alfabetização, nos programas educacionais e na formação de professores (Martiniak, Brisola e Padilha, 2022, p. 12).

Portanto, o objetivo das políticas educacionais neoliberais não é apenas garantir uma formação técnica, mas também moldar o perfil do educador conforme interesses econômicos globais.

Para Almeida (2022), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, representa um dos exemplos mais expressivos da educação sob a perspectiva neoliberal. A autora aponta que a formação de professores, nesse contexto, é desenhada para produzir indivíduos que se adaptem às exigências do mercado, reduzindo o papel do educador a um executor de práticas instrucionais desprovidas de criticidade, relatando:

A educação sob a perspectiva neoliberal é um instrumento ideológico, cujo fundamento é a reprodução do capital. A formação de professores, ancorada nas bases de legitimação da educação, tem como princípio formar o perfil de indivíduo que se adapte aos mecanismos impostos pelo capital (Almeida, 2022, p. 38).

Os reflexos dessa política são perceptíveis nas propostas de formação continuada, nas quais prevalecem modelos de formação fragmentados e descontextualizados. Como destacam Martiniak, Brisola e Padilha (2022), essas políticas são frequentemente marcadas pela descontinuidade e pela dependência de organismos internacionais, com forte presença da epistemologia tecnicista. Nesse sentido, as ações formativas deixam de priorizar uma formação crítica e reflexiva para atender a uma lógica produtivista.

Machado e Pereira (2022) complementam essa análise ao apontar que o neoliberalismo se infiltra de maneira sutil e meticulosa no funcionamento do Estado e da sociedade, transformando a educação em mais uma engrenagem a serviço do mercado, onde:

O neoliberalismo consiste numa forma muito mais intensa e meticulosa de se tornar parte da vida do indivíduo, assim como de todo o funcionamento do Estado e da sociedade em prol do mercado. Trata-se de uma forma engenhosa de, aos poucos, infiltrar ideias, certezas absolutas e mesmo 'escolhas' na vida dos sujeitos, que acabam por torná-las suas, como se não existisse opção contrária (Machado e Pereira, 2022, p. 4).

Neste ínterim, as políticas de formação docente priorizam a eficácia técnica em detrimento de uma formação humanizadora, conforme aponta Almeida (2022). A autora argumenta que a PNA, ao fundamentar-se na pedagogia das competências, orienta a formação

para aspectos meramente instrumentais, limitando a capacidade crítica dos professores e reforçando uma concepção reducionista da alfabetização.

De modo geral, as discussões propostas pelos autores demonstram que a formação de professores alfabetizadores no Brasil tem sido condicionada pelas imposições do neoliberalismo, resultando em práticas educativas que negligenciam o desenvolvimento integral do educador como sujeito histórico e social. Este contexto impõe desafios significativos à construção de uma educação que promova a emancipação e a transformação social.

A influência do neoliberalismo nas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores revela-se ainda mais intensa quando se analisa a maneira como a autonomia docente tem sido reduzida e substituída por modelos de controle e padronização. Conforme observa Almeida (2022), esse processo se dá pela inserção de estratégias que impõem limites à prática pedagógica e sujeitam o educador a mecanismos de regulação externos. A autora afirma:

Com base nessa tendência neoliberal, fica claro observarmos que, ao engendrar na educação os postulados neoliberais, a função social dos indivíduos torna-se a de aceitar a condição que lhes é imposta, uma vez que suas preferências e opiniões o levaram a determinado fim. No caso da educação, essa ideologia se insere no âmbito das políticas públicas educacionais, interferindo no processo de formação de professores, com estratégias que restringem a autonomia do professor e propõem medidas de controle e coerção à sua prática (Almeida, 2022, p. 41).

Ocorre, assim, uma mercantilização do processo formativo, em que o professor deixa de ser visto como um sujeito crítico e passa a ser concebido como um técnico, treinado para executar procedimentos definidos por instâncias superiores. Martiniak, Brisola e Padilha (2022) destacam que a política educacional neoliberal desloca o foco da formação crítica para uma ênfase nas competências técnicas e operacionais, alinhadas à lógica de produtividade e eficiência. Esses programas, ao mesmo tempo que ampliam o controle sobre os profissionais da educação, reduzem as possibilidades de práticas pedagógicas emancipatórias.

Além disso, Machado e Pereira (2022), alertam para o fato de que a formação continuada, sob o viés neoliberal, tem sido cada vez mais desvinculada das universidades, com um rebaixamento da qualidade e rigor acadêmico das propostas formativas. As autoras enfatizam:

Consideramos como negativo o agravamento das características neoliberais até aqui descritas, que já estavam presentes no programa. A preocupação com a qualidade do curso de formação dos professores seria o aspecto crucial no sucesso do programa, já que esta é sua definição, e, no entanto, a segunda etapa do programa sugere que a formação seja retirada das Instituições de Ensino Superior. Não nos parece lógico que a formação em serviço e/ou a distância, com duração menor do que a prevista anteriormente, substitua à altura a qualidade de um curso oferecido dentro do ambiente de educação superior. Do mesmo modo que exigências quanto à formação e capacitação de formadores e orientadores de estudo, passam a ser menos rígidas (Machado e Pereira, 2022, p. 17-18).

Assim, a transferência da formação docente para ambientes desprovidos do respaldo das universidades públicas impacta a solidez e a profundidade dos saberes construídos. Para Martiniak, Brisola e Padilha (2022), a desvalorização da formação superior é reflexo de um projeto neoliberal que visa à redução dos custos e à expansão de modelos formativos que atendam às demandas do mercado, sem a preocupação com a qualidade do ensino.

Portanto, a formação de professores alfabetizadores é subordinada a processos fragmentados e descontextualizados, o que impede a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o papel da alfabetização na transformação social. Almeida (2022) argumenta que o neoliberalismo incute nos programas de formação uma lógica que reforça o individualismo e a competitividade, afastando-se de propostas pedagógicas que valorizem a coletividade e a solidariedade.

Machado e Pereira (2022), também evidenciam que a precarização das condições de trabalho dos professores e a imposição de metas rígidas de desempenho contribuem para a intensificação do controle sobre a prática docente. Essas políticas reforçam um modelo de responsabilização individual pelos resultados dos alunos, desconsiderando as condições socioeconômicas e culturais que influenciam o processo de aprendizagem.

Diante disso, a imposição de programas formativos distantes das realidades locais e das necessidades dos educadores perpetua um ciclo de desvalorização da profissão docente. Martiniak, Brisola e Padilha (2022) concluem que, sob a lógica neoliberal, a formação continuada perde seu caráter de construção coletiva e crítica, sendo reduzida a um instrumento de adestramento para atender às exigências do sistema capitalista.

A influência do neoliberalismo na formação do professor alfabetizador não se limita a uma simples orientação de políticas educacionais, mas se configura como um processo sistemático de reconfiguração dos objetivos e sentidos da educação básica. O discurso neoliberal redefine o papel da escola e do professor, que passam a ser vistos como instrumentos de formação de capital humano voltado para a competitividade e a produtividade. Conforme analisa Almeida (2022), a formação docente tem sido pautada por uma lógica que prioriza o atendimento às exigências do mercado em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

Essa lógica de mercado tem imposto ao professor alfabetizador um perfil de executor de tarefas padronizadas, submetido a sistemas de avaliação rígidos que pouco consideram as especificidades das práticas pedagógicas e dos contextos sociais dos alunos. A formação continuada, por exemplo, tem sido esvaziada de seu potencial transformador e crítico, transformando-se em treinamentos técnicos voltados à aplicação de métodos previamente definidos, conforme apontam Martiniak, Brisola e Padilha (2022).

O distanciamento das universidades públicas nos processos de formação e o crescente investimento em programas de ensino à distância, frequentemente precarizados, revelam uma política de desresponsabilização do Estado frente à qualificação docente. Para Machado e Pereira (2022), esse movimento desvaloriza a função social do educador enquanto mediador de saberes e sujeito ativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas.

Na prática cotidiana do professor alfabetizador, as consequências desse modelo neoliberal se expressam no aumento das exigências por resultados imediatos e mensuráveis, bem como na padronização de currículos e métodos de ensino. Segundo Almeida (2022), a educação passa a ser tratada como mercadoria e o professor como um prestador de serviços, cuja eficiência é avaliada a partir de indicadores de desempenho, sem considerar as condições objetivas de trabalho ou as necessidades formativas da comunidade escolar.

A realidade atual impõe sérios desafios à autonomia pedagógica dos professores alfabetizadores. Conforme Martiniak, Brisola e Padilha (2022), o controle sobre o trabalho docente, ancorado em políticas de *accountability*, restringe as possibilidades de reflexão crítica e de construção de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às necessidades dos alunos.

Outro ponto a ser considerado refere-se à redução da formação continuada a ações pontuais e desarticuladas de um projeto de educação pública e democrática. Machado e Pereira (2022) destacam que a formação ofertada dentro dessa lógica neoliberal tende a priorizar conteúdos e habilidades consideradas úteis para o mercado de trabalho, em detrimento de discussões que abordem a cidadania, os direitos humanos e a justiça social.

Bem como, a formação do professor alfabetizador no contexto do neoliberalismo enfrenta desafios complexos. Há um tensionamento permanente entre a lógica produtivista imposta pelas políticas neoliberais e o compromisso histórico da educação com a formação integral do sujeito. Para que essa formação seja efetivamente emancipadora, é necessário romper com as amarras do controle e da padronização, garantindo a participação ativa dos docentes na construção de suas trajetórias formativas, como propõem Martiniak, Brisola e Padilha (2022).

### **3.4 - Família, Escola e Professor (a): parceiros na missão de alfabetizar**

O processo de alfabetização das crianças exige uma relação colaborativa entre a família, a escola e o professor alfabetizador. A atuação integrada desses agentes favorece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do educando, proporcionando melhores condições para que ele se torne leitor e escritor competente. Conforme destacam Paulino et al.

(2025), a presença ativa dos familiares é fundamental para a constituição da identidade e da autoestima das crianças, especialmente na fase inicial do processo de alfabetização. “No dia a dia, a mãe é vista como o principal facilitador do desenvolvimento emocional da criança, ajudando-a a desenvolver sua identidade e autoestima” (Paulino, 2025, p. 21). Esse envolvimento familiar possibilita um ambiente de segurança e acolhimento que incentiva a criança a explorar o universo da leitura e da escrita.

A relação afetiva e de confiança estabelecida entre a criança e sua família reflete diretamente em seu desempenho escolar. Pitombo e Madi (2021) apontam que, apesar das boas intenções dos familiares, algumas práticas podem dificultar a autonomia da criança durante o processo de alfabetização. Em determinadas situações, os pais acabam realizando as atividades pelos filhos, comprometendo a construção do conhecimento. Como ressaltam as autoras, “alguns familiares demonstraram enorme paciência em explicar, compartilhar, reconhecer o valor das atividades, outros, deixavam clara a dificuldade de ver o filho não saber dar uma resposta. Nesse caso, se antecipavam e realizavam pelos filhos a atividade” (Pitombo e Madi, 2021, p. 24). Tais atitudes, embora bem intencionadas, interferem no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão dos estudantes.

A mediação do professor alfabetizador é decisiva para que as práticas pedagógicas de leitura e escrita se concretizem de maneira eficiente e significativa. Conforme Narciso e Hauth (2021), o papel do educador vai além de transmitir conteúdos, sendo ele responsável por planejar estratégias e metodologias que considerem as necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem contextualizada, assim:

Compreende-se que alfabetização e letramento são processos que acontecem de maneiras diferentes, devido às peculiaridades que cada um deles possui. No decorrer do processo de alfabetização e letramento, o professor desempenha papel de suma relevância, pois é incumbida a ele a utilização de metodologias que oportunizem a assimilação da leitura e da escrita (Narciso e Hauth, 2021, p. 93).

Além do professor atuar como facilitador do processo de alfabetização, ele também deve promover o diálogo constante com as famílias, integrando-as ao cotidiano escolar e tornando-as corresponsáveis pelo desenvolvimento da criança. Segundo Paulino et al. (2025), a participação ativa das famílias nas práticas escolares e em atividades de incentivo à leitura fortalece a relação afetiva e educativa, criando um ambiente favorável à aprendizagem. A escola, portanto, deve fomentar espaços de escuta e diálogo, onde os responsáveis se sintam acolhidos e orientados quanto às melhores formas de apoiar o desenvolvimento de seus filhos.

A articulação entre família e escola também precisa considerar as dimensões socioemocionais do processo de alfabetização. Paulino et al. (2025) destacam que o

fortalecimento dos vínculos afetivos no ambiente familiar e escolar contribui para a formação de crianças seguras e emocionalmente equilibradas, favorecendo o desempenho acadêmico. “É muito importante que o desenvolvimento socioemocional de crianças em processo de alfabetização seja saudável e gratificante durante a infância, tanto na família quanto na escola” (Paulino, 2025, p. 21).

No que se refere ao espaço escolar, Narciso e Hauth (2021) reforçam que a organização de práticas pedagógicas deve contemplar a diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos em seu meio social e familiar. Isso inclui o respeito às diferentes realidades e a valorização das práticas culturais de leitura e escrita presentes na comunidade. A construção de um currículo sensível às especificidades de cada grupo social amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para uma alfabetização mais inclusiva e significativa.

Ainda que a parceria entre professores e famílias seja imprescindível, é importante destacar a necessidade de ações de formação continuada que qualifiquem os profissionais da educação para mediar essas relações e construir propostas pedagógicas inovadoras. Conforme Pitombo e Madi (2021), a orientação oferecida pela escola aos familiares deve ter como objetivo fortalecer a autonomia das crianças, sem que haja interferência no seu processo de aprendizagem, permitindo que elas experimentem suas próprias hipóteses e soluções.

Portanto, a compreensão de que família, escola e professor(a) são agentes corresponsáveis no processo de alfabetização é fundamental para garantir o sucesso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa parceria, pautada no diálogo e na confiança mútua, contribui para a formação de leitores críticos e autônomos, preparados para exercer sua cidadania de maneira plena (Paulino, 2025; Narciso e Hauth, 2021; Pitombo e Madi, 2021).

A construção de uma base sólida para o processo de alfabetização exige a participação integrada de todos os ambientes nos quais a criança está inserida. A família, como primeiro núcleo de socialização, desempenha papel essencial no desenvolvimento socioemocional do aluno, que se reflete diretamente na capacidade de aprender a ler e a escrever. Conforme Paulino et al. (2025), a formação dessas habilidades socioemocionais não ocorre de forma isolada, mas é resultado da interação com diversos sistemas que moldam a experiência de vida da criança, destacam:

É fundamental compreender que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na família é influenciado pela interação dos diversos sistemas que compõem a vida da criança, desde o ambiente mais próximo, como o microsistema, até os valores culturais e normas sociais mais amplos, representados pelo macrosistema (Paulino, 2025, p. 34).

Este olhar sistêmico permite perceber a importância do diálogo e da cooperação entre família, escola e professor(a).

Ao considerar a alfabetização e o letramento como práticas sociais, o papel do professor(a) se amplia para além da transmissão do conhecimento formal. Narciso e Hauth (2021) destacam que é o educador quem promove experiências em que a leitura e a escrita são integradas às vivências cotidianas dos alunos, valorizando suas produções e respeitando seus ritmos, assim:

Quando o professor instiga e permite o aluno vivenciar diferentes momentos de leitura e escrita, sem medo de se expor ou errar, ele estará dando condições de seu aluno avançar no processo de aquisição da escrita, além de favorecer no momento de registros de forma social. Nesse caso, o professor estará além de alfabetizando, letrando (Narciso e Hauth, 2021, p. 91).

A prática pedagógica garante um ambiente seguro para o erro e a tentativa, fundamentais no processo de aprendizagem.

Além disso, a participação ativa da família, quando ocorre de maneira equilibrada, contribui para a ampliação das oportunidades de aprendizagem das crianças fora do ambiente escolar. Pitombo e Madi (2021) enfatizam que os familiares devem ser orientados a apoiar as atividades de casa de forma que fortaleçam a autonomia dos estudantes, permitindo que construam seu próprio conhecimento e não se limitem à execução de tarefas sem reflexão. A relação de confiança mútua entre professores e pais é imprescindível para criar um ambiente educacional acolhedor e motivador.

Outro aspecto relevante é a criação de rotinas que envolvam práticas de leitura compartilhada no ambiente familiar, ampliando o repertório cultural das crianças e estimulando a curiosidade intelectual desde cedo (Paulino, 2025). Quando a família incorpora o hábito da leitura e promove discussões sobre as histórias lidas, estabelece-se um vínculo mais profundo com o universo da escrita, favorecendo o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Narciso e Hauth (2021), também sublinham a importância de que as práticas escolares considerem a realidade social dos alunos e integrem seus saberes e experiências no planejamento pedagógico. Isso significa reconhecer que a alfabetização vai além do domínio técnico do código escrito, incluindo a capacidade de interpretar e se comunicar no contexto sociocultural em que o educando está inserido. Assim, a parceria entre família e escola potencializa a aprendizagem ao articular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Em termos de estratégias, a aproximação entre a escola e a família pode ocorrer por meio de encontros, oficinas e projetos de leitura, como destacam Pitombo e Madi (2021). Tais

iniciativas não apenas incentivam a participação dos pais, mas também promovem uma reflexão sobre o papel da leitura e da escrita na formação cidadã de seus filhos.

Deste modo, quando professores(as), família e escola atuam em conjunto, há uma maior possibilidade de garantir que a criança se sinta pertencente ao processo educacional. Conforme Paulino (2025), esse sentimento de pertencimento é crucial para o engajamento escolar e para o sucesso da alfabetização, pois assegura à criança o suporte afetivo e intelectual necessário para a construção de sua identidade como leitora e escritora.

O fortalecimento da parceria entre família, escola e professor(a) na alfabetização não se limita à troca de informações ou ao cumprimento de tarefas escolares. Trata-se de uma relação pautada no reconhecimento do papel de cada um no processo educativo, na construção de vínculos afetivos e na responsabilidade compartilhada pela formação integral da criança. Conforme destacam Paulino et al. (2025), o desenvolvimento socioemocional das crianças é favorecido quando a escola e a família estabelecem relações de cooperação e diálogo, o que contribui diretamente para a segurança emocional e a autoestima do educando durante o processo de alfabetização.

Neste contexto, a mediação do(a) professor(a) adquire ainda mais relevância. Narciso e Hauth (2021) argumentam que o educador não apenas ensina as técnicas de leitura e escrita, mas cria espaços de interação em que o aluno é incentivado a se expressar, refletir e se reconhecer como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Por meio dessa postura, o professor(a) aproxima a escola da realidade do aluno e constrói práticas pedagógicas que respeitam e valorizam seus conhecimentos prévios, colaborando para a formação de leitores e escritores críticos.

A atuação da família, por sua vez, deve ser compreendida como um suporte contínuo e afetivo, onde o envolvimento nas atividades escolares reforça a importância da alfabetização na vida cotidiana das crianças. Segundo Pitombo e Madi (2021), quando os familiares se dedicam a compreender as dificuldades dos filhos e participam ativamente das ações propostas pela escola, contribuem para criar um ambiente de confiança e estímulo, favorecendo o avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Além disso, Paulino et al. (2025) observam que a alfabetização não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional e social, que requer a atenção aos sentimentos e experiências que a criança vivencia tanto na escola quanto no lar. A integração entre os diferentes espaços de convivência amplia as possibilidades de aprendizagem, pois promove a continuidade das experiências educativas, respeitando as singularidades de cada criança.

É fundamental destacar que o(a) professor(a) alfabetizador(a) desempenha o papel de articulador desse processo, estabelecendo uma comunicação clara e acolhedora com as famílias. Narciso e Hauth (2021) ressaltam que cabe ao educador orientar e envolver os responsáveis, proporcionando-lhes informações sobre as etapas da alfabetização e sobre como podem apoiar os filhos de forma eficiente e respeitosa, sem assumir a tarefa de realizar por eles aquilo que devem construir por si mesmos.

As práticas pedagógicas inclusivas e integradas, que consideram a participação da família como parceira e não como mera expectadora, são essenciais para garantir o sucesso da alfabetização. Pitombo e Madi (2021) chamam a atenção para a importância de a escola reconhecer e valorizar as diferentes formas de contribuição familiar, respeitando a diversidade cultural, social e econômica das famílias e promovendo uma educação mais democrática e participativa.

Portanto, a construção de uma cultura de colaboração entre escola, professor(a) e família promove um ambiente educativo mais justo e acolhedor. Ao reconhecerem-se como parceiros na missão de alfabetizar, esses sujeitos compartilham responsabilidades e potencializam o desenvolvimento das crianças, assegurando não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também a formação de cidadãos críticos e participativos, como afirmam Paulino et al. (2025).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como eixo central a análise dos desafios enfrentados pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) no Brasil contemporâneo, com especial atenção à influência das políticas públicas educacionais e à presença marcante da lógica neoliberal na formação docente. A alfabetização, enquanto direito fundamental, revela-se ainda um processo permeado por tensões históricas, metodológicas e ideológicas que atravessam a prática pedagógica. Neste sentido, refletir criticamente sobre os caminhos da alfabetização no país exigiu uma abordagem ampla, capaz de contemplar desde suas raízes históricas até os impactos recentes das políticas estatais.

O objetivo maior da pesquisa foi investigar como os desafios da alfabetização, em um contexto social e político fortemente influenciado por valores neoliberais, têm afetado o trabalho dos professores(as) responsáveis por garantir o acesso das crianças à leitura e à escrita. Procurou-se, ainda, compreender como a história da alfabetização, as contribuições teóricas de autores clássicos e os documentos oficiais, como a PNA e a BNCC, dialogam (ou se chocam) com as necessidades e realidades da sala de aula.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, com o intuito de compreender e analisar criticamente os desafios enfrentados pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) em um contexto marcado por transformações políticas, sociais e ideológicas, especialmente sob a influência do neoliberalismo. Para a construção do referencial teórico, foram selecionadas obras de autores nacionais e internacionais com reconhecida contribuição para os estudos da alfabetização priorizando publicações científicas, livros e artigos disponíveis em bases como Google acadêmico, Scielo e repositórios institucionais de universidades públicas e revistas atualizadas.

Os critérios de inclusão consideraram publicações com foco na formação docente, alfabetização, políticas públicas educacionais e contextos sociais relacionados ao exercício da docência na Educação Básica. A seleção priorizou textos publicados entre os anos de 2019 a 2025, a fim de garantir uma visão contemporânea das questões abordadas, embora também tenham sido incluídas produções clássicas fundamentais para a compreensão histórica do fenômeno.

Entretanto, também se evidenciou que, embora essas teorias ofereçam vasto repertório para uma prática mais reflexiva e humanizada, elas nem sempre chegam com a devida profundidade aos cursos de formação docente ou à realidade concreta das escolas. Em muitos

casos, os professores(as) seguem atuando de forma solitária, tendo que improvisar entre exigências oficiais, fragilidades da formação e as reais condições de trabalho.

A hipótese inicial da pesquisa – de que o trabalho do professor(a) alfabetizador(a) é atravessado por desafios que vão além do domínio técnico, e se relacionam com questões sociais, políticas e ideológicas – confirmou-se ao longo da análise. A alfabetização, neste sentido, não é apenas um processo pedagógico, mas um campo de disputas entre concepções de educação, de infância, de cidadania e de sociedade.

Dentre os principais resultados, destaca-se a percepção de que o(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa estar preparado(a) não apenas para ensinar o sistema alfabético, mas também para lidar com desigualdades sociais, tensões familiares, pressões institucionais e políticas contraditórias que muitas vezes inviabilizam uma prática verdadeiramente significativa. O contexto de trabalho, nesse caso, interfere tanto quanto o conhecimento técnico, e deve ser considerado nas propostas de formação e apoio docente.

Como próximos passos da pesquisa, torna-se essencial aprofundar os estudos sobre como as diferentes teorias da alfabetização são efetivamente aplicadas nas escolas públicas brasileiras, considerando a diversidade regional, cultural e socioeconômica. Contudo, seria importante investigar como os professores(as) se apropriam dessas teorias em sua formação inicial e continuada, e como constroem saberes pedagógicos próprios diante das demandas do cotidiano escolar.

Uma das dificuldades encontradas durante a elaboração deste capítulo foi a articulação coerente entre tantas contribuições teóricas distintas, sem perder de vista a unidade temática. Contudo, essa pluralidade também foi uma riqueza, pois permitiu compreender a alfabetização sob múltiplas lentes, demonstrando que nenhuma prática é neutra, tampouco descolada do contexto em que se insere.

Ao dar continuidade à análise proposta nesta pesquisa, torna-se necessário voltar o olhar para as políticas públicas que atualmente norteiam a alfabetização no Brasil, com ênfase na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambas foram criadas sob o pretexto de padronizar, orientar e melhorar a qualidade do ensino, mas carregam consigo divergências significativas que suscitam tensões entre o discurso oficial e a realidade enfrentada pelos professores(as) alfabetizadores(as).

Como apontado anteriormente, o objetivo central deste estudo é analisar os desafios que recaem sobre esses profissionais em uma sociedade moldada por interesses neoliberais. Neste sentido, torna-se imprescindível examinar criticamente se a PNA e a BNCC de fato oferecem

suporte às práticas pedagógicas, ou se funcionam como mecanismos de controle que limitam a autonomia docente e impõem visões simplificadas sobre o processo de alfabetizar.

No que se refere à Política Nacional de Alfabetização, a pesquisa revelou que esta política assume um posicionamento excludente ao adotar como fundamento uma única vertente teórica, centrada em evidências das chamadas “ciências cognitivas” e na instrução fônica sistemática. Ao silenciar concepções como o letramento e ao desconsiderar décadas de pesquisas e práticas no campo da alfabetização crítica e significativa, a PNA reforça uma lógica reducionista do ensino da leitura e da escrita. Com isso, amplia-se o abismo entre o que é proposto nas diretrizes oficiais e o que de fato acontece em sala de aula, especialmente em contextos marcados pela desigualdade.

Já em relação à BNCC, os dados analisados evidenciaram que, embora ela traga um conjunto amplo de habilidades e competências para o ciclo da alfabetização, há contradições na forma como essas competências são apresentadas e operacionalizadas. Por um lado, a BNCC reconhece a importância da alfabetização como direito e condição básica para a cidadania. Por outro, impõe metas e expectativas que muitas vezes desconsideram o tempo e os processos de aprendizagem de cada criança, resultando em uma sobrecarga para professores(as) e alunos(as), como destacado por diversos autores.

Essa imposição de metas rígidas e orientações técnicas, tanto na PNA quanto na BNCC, revela um processo de normatização que ameaça esvaziar o papel criativo e reflexivo do professor alfabetizador. As exigências curriculares são cada vez mais direcionadas por parâmetros externos, muitas vezes distantes das realidades escolares, e isso contribui para uma formação técnica e instrumentalizada, que se afasta da complexidade que o ato de alfabetizar exige.

A hipótese da pesquisa, de que os desafios da alfabetização não se limitam às questões pedagógicas, mas também envolvem disputas ideológicas e políticas, confirmou-se ao analisar o impacto dessas políticas públicas. Tanto a PNA quanto a BNCC refletem um projeto de sociedade que, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos, busca moldar indivíduos para se adaptarem às exigências do mercado. A escola, nesse cenário, deixa de ser espaço de formação crítica para tornar-se lugar de cumprimento de metas e resultados padronizados.

Ao analisar os resultados obtidos, fica evidente que as políticas públicas recentes contribuíram para o agravamento da já complexa missão de alfabetizar. Ao mesmo tempo que se cobra eficiência dos professores(as), não se oferece a eles a devida formação, infraestrutura ou liberdade para adaptar suas práticas à realidade concreta de seus alunos. Isso gera frustração,

desmotivação e, muitas vezes, abandono de práticas mais significativas em prol de ações mecanizadas e voltadas para avaliações externas.

Durante a elaboração deste capítulo, uma das maiores dificuldades encontradas foi equilibrar a análise técnica das diretrizes legais com a crítica à sua implementação, sem cair em uma leitura simplista ou reducionista. Foi necessário recorrer a múltiplas fontes e autores para sustentar uma leitura mais abrangente, que considerasse a complexidade da alfabetização no contexto de políticas educacionais com viés normativo e ideológico.

Destarte, é possível afirmar que, embora documentos como a PNA e a BNCC possam trazer elementos importantes para orientar o trabalho pedagógico, eles precisam ser lidos criticamente, à luz das necessidades reais da educação brasileira e da valorização da experiência dos(as) professores(as) em sala de aula. Reconhecer que a alfabetização é um processo plural, sensível e profundamente humano é o primeiro passo para que as políticas públicas deixem de ser obstáculos e passem a ser verdadeiros instrumentos de apoio à docência.

Ao concluir este estudo, é inevitável reconhecer que os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no Brasil não são fruto apenas de questões pedagógicas ou estruturais, mas estão enraizados em um contexto social, político e econômico marcado pelas transformações profundas do neoliberalismo. A alfabetização, assim como outras dimensões da educação, é atravessada por forças que vão além do campo da sala de aula, sendo impactada por interesses de mercado, políticas públicas de corte tecnocrático e uma lógica de eficiência que desumaniza os processos formativos.

A proposta central desta pesquisa – analisar os desafios do professor alfabetizador em uma sociedade neoliberal – mostrou-se urgente e pertinente diante de um cenário em que as reformas educacionais não apenas ignoram as especificidades da prática docente, como também impõem aos professores uma carga de responsabilidades desproporcional. A exigência de resultados imediatos, a padronização das avaliações, a precarização da formação e o enfraquecimento da autonomia docente são traços evidentes de um projeto educacional alinhado aos interesses neoliberais, como foi apontado por diversos autores analisados.

Os resultados discutidos nos capítulos anteriores reforçam a hipótese inicial de que a influência do neoliberalismo na educação brasileira reconfigura não apenas as políticas públicas, mas também o lugar simbólico do professor na sociedade. Este profissional, antes reconhecido como agente formador de sujeitos críticos e cidadãos conscientes, passa a ser visto como mero executor de metas e programas definidos por instâncias distantes da realidade escolar. Isso reduz a potência transformadora da educação e mina o engajamento de quem está na linha de frente do processo alfabetizador.

Outro elemento importante a destacar é a formação continuada do professor alfabetizador. Em uma sociedade neoliberal, marcada pela lógica da competitividade e do desempenho, a formação docente muitas vezes é capturada por uma visão instrumental, que prioriza treinamentos rápidos e superficiais em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e humanizadora. Isso compromete a qualidade do ensino e coloca o professor em uma posição de vulnerabilidade diante das exigências crescentes do sistema educacional.

A análise realizada permite afirmar que os desafios da alfabetização no Brasil não serão superados apenas com mudanças nos métodos de ensino ou na estrutura curricular. É necessário um reposicionamento político e ético que valorize a educação como um direito humano, a docência como profissão essencial e a escola como espaço de produção de conhecimento e emancipação social. Portanto, é fundamental resistir à mercantilização da educação e fortalecer políticas públicas baseadas na justiça social, na equidade e na democracia.

Como próximos passos da pesquisa, é importante aprofundar os estudos sobre o impacto das reformas educacionais neoliberais na formação docente, especialmente em contextos periféricos e vulneráveis. Investigar como os professores têm reagido, se adaptado ou resistido a essas transformações pode lançar luz sobre estratégias de enfrentamento que ainda não estão devidamente documentadas. Além disso, analisar a implementação prática da PNA e da BNCC nas redes públicas de ensino, a partir da voz dos próprios educadores, é um caminho relevante para futuras investigações.

Durante a produção deste trabalho, uma das principais dificuldades encontradas foi o volume expressivo de material bibliográfico com posicionamentos divergentes, o que exigiu um olhar atento e crítico para evitar generalizações ou simplificações. Outro desafio foi articular teoria e prática de maneira equilibrada, sobretudo diante de um tema tão complexo e multifacetado como a alfabetização em tempos de neoliberalismo.

Por fim, este estudo aponta como sugestão para futuras pesquisas a necessidade de investigar experiências pedagógicas que consigam integrar os princípios de uma alfabetização crítica com práticas contextualizadas e afetivas, capazes de responder tanto às demandas do currículo quanto às necessidades reais dos alunos. Estudar como escolas e professores têm promovido alternativas inovadoras e transformadoras pode contribuir significativamente para o fortalecimento da educação pública de qualidade e para a valorização do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida. **Alfabetização e letramento: Tecendo relações com o pensamento de Paulo Freire.** Revista eletrônica da Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibiti-FEATI. Mestre em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Disponível em: <http://www.feati.edu.br/revistaeletronica/downloads/numero5/alfabetizacaoLetramento.pdf>, 2023.
- ALMEIDA, Fabiani Inês de. **Política Nacional de Alfabetização: Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador,** 2022.
- ANDRADE, Elisangela Pereira de Sousa et al. **O processo de alfabetização dentro de seu contexto histórico.** REEDUC-Revista de Estudos em Educação, v. 10, n. 1, p. 271-291, 2024.
- CARVALHO, Iris Aparecida Maximiano de. **Alfabetização: níveis da escrita de acordo com Emília Ferreiro,** 2023.
- CARVALHO, Kadine Saraiva. **Alfabetização e letramento: de como se aprende a como se ensina.** Revista da ABRALIN, p. 1-5, 2020.
- DA ROSA, N. T.; CÔTA, S.; GODOY, D. M. A. **Consciência fonológica na Educação Infantil: diálogos com estudos que respaldam a importância da estimulação para o processo futuro de alfabetização.** Língua Nostra, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 2-24, 2022. DOI: 10.29327/232521.9.1-19. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/12429>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- FERREIRA, Valéria et al. **Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais.** Revista Facimp-Empowerment, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.
- FONSECA, Nilson Cruz et al. **A alfabetização e letramento na perspectiva de Emília Ferreiro.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 8, p. 618-629, 2024.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Um Olhar Sobre Processos e Desafios Históricos e Contemporâneos da Alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 16, p. 57-72, 2022. DOI: 10.47249/rba2022591. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/591>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- FRADE, Isabel Cristina Alves Silva. **Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização, 2022.
- GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Ana Cláudia de. **A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular.** 2021.
- GOMES, Susermany Ferreira et al. **A Mediação No Ciclo De Alfabetização Sob A Luz Da Teoria Histórico Cultural: Diálogos Entre Pesquisas Contemporâneas,** 2024.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Pro-Posições, v. 31, p. e20180110, 2020.

GREGÓRIO, Eliane Assis; DURÃO, Mário Marques. **Reflexões Acerca Da Formação Continuada-A Percepção De Professores Alfabetizadores Da Escola Municipal Alice Meirelles Reis, Em São Paulo**. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 9, p. e391852-e391852, 2022.

GRÓF, Gabriel Lohner. **A origem da escrita na Mesopotâmia como problema interdisciplinar**. *TEL Tempo, Espaço e Linguagem*, v. 11, n. 1, p. 26-50, 2020.

HABIB, Ana Luiza Santoro. **Método natural de alfabetização: a experiência de uma alfabetizadora**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

JÚNIOR, Clecio Bunzen. **Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia'na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 10, 2019.

LEME, Andressa Caroline Francisco; LIMA, Ana Laura Godinho. **A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990)**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 23, p. e276, 2023.

LIMA, Antonio Alirio Holanda. **Habilidades e Competências em Consciência Fonológica: Contribuições à Lectoescrita em Crianças do 4º Ano**. 2018.

LIMA, Eslaine Cristina dos Santos Cardoso; MONTEIRO, Edenar Souza. **A epistemologia genética e a alfabetização: contribuições da teoria piagetiana na aquisição da leitura e escrita**. DOI: 10.55905/revconv.17n.7-430. v.17, n.7, p. 01-13, 2024.

LONGUINHO, Joyce Sales et al. **A escrita e leitura no contexto da alfabetização**. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 15, n. 1, 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. **Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento**. Linhas Críticas, v. 26, 2020.

MACHADO, Thamires Marques; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **O PNAIC no contexto de políticas e programas neoliberais**. Devir Educação, v. 6, n. 1, 2022.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise**. In: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina A. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos*. 2014. p. 109-126.

MARTINIAK, Vera Lucia; BRISOLA, Mirian Margarete Pereira; PADILHA, Lucia Mara Lima. **Políticas e programas de formação continuada de alfabetizadores: avanços e limites**. Revista Polyphonia, v. 33, n. 1, p. 11-26, 2022.

MEDEIROS, Bruna Quintana de et al. **A perspectiva da leitura do mundo feita pelas crianças antes da alfabetização**, 2022.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manuel Tavares. **O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira.** Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 4, n. 7, 2019.

MORAIS, Artur Gomes. **Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 10, 2019.

MORAIS, Artur Gomes; DA SILVA, Alexsandro. **Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, p. 1-16, 2023.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online].** São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita.** Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10, p. 26-31, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Manuais para ensinar leitura e escrita (1940-1950) na História da alfabetização no Brasil.** História do ensino de leitura e escrita, p. 199. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Uma vida dedicada a Literatura e Educação.** Germinal: marxismo e educação em debate, v. 16, n. 2, p. 18-27, 2024.

NARCISO, Rodi; HAUTH, Catyane Roberta. **Alfabetização E Letramento: O Papel Do Educador Nesse Processo.** Revista Amor Mundi. Santo Ângelo, v. 2, n. 3, p. 87-95, 2021.

NASCIMENTO, Suzana Pinheiro et al. **Formação continuada de professores alfabetizadores à luz da perspectiva de alfabetização humanizadora.** Caderno Pedagógico, v. 21, n. 13, p. e12484-e12484, 2024.

NEVES, Josélia Gomes de. **Reflexões Sobre Alfabetização” De Emília Ferreiro. Quarenta Anos De Repercussão Na Educação Brasileira.** Didáticas, p. 113, 2022.

ONOFRE, Leaci Vieira; LAGES, Rita Cristina Lima. **Alfabetização no Brasil: histórico, repertório teórico, pesquisas e políticas públicas nacionais e estaduais.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 11, p. e6388-e6388, 2024.

PAULINO, Iêne Kellen et al. **Desenvolvimento socioemocional de crianças em processo de alfabetização: vivências na escola e na família, 2025.**

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019.

PITOMBO, Elisa Maria; MADI, Sonia. **Família no processo de alfabetização.** Construção psicopedagógica, v. 30, n. 31, p. 19-26, 2021.

POLETTI, Lizandro; VIEIRA, Lilia Paula. **Saberes e Práticas Educativas com Paulo Freire**. REDE - Revista Diálogos em Educação, ISSN 26755742, v. 5, n. 1, 2024.

RANGEL, Roberta Cabral. **Memorial de formação: reflexões sobre alfabetização no ato de aprender e ensinar**, 2021.

REIS, Caroline Kirsten. **História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização**. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

RESENDE, Maria Aparecida; RESENDE, Tamiris Cristhina. **Análise da importância da leitura no processo de alfabetização na concepção de Magda Soares e de Paulo Freire**. Revista Linguagens & Letramentos, v. 5, n. 1, p. 07-07, 2020.

SANTANA, Shirlene Silva de. **A construção da escrita: quando a história se repete**, 2020.

SANTOS, Tuany Cristina Carvalho; TEIXEIRA, Jéssica Araújo. **Possibilidades e desafios na formação de professores/as alfabetizadores/as**. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 6, p. e249625-e249625, 2024.

SILVA CALDEIRA, Maria Carolina; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Letramento em políticas curriculares de alfabetização: relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares**. Revista Brasileira de Alfabetização, 2023.

SILVA, Fabrícia Mariano; DA SILVA, Andreia Cristina. **A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização**. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 6, n. 1, p. 21-32, 2020.

SILVA, Luciana Almeida ; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **Desenvolvimento cognitivo e alfabetização: uma perspectiva construtivista**. InterSciencePlace, v. 18, n. 4, 2023.

SILVA, Maria Juvanete Mendes. **Do Desenho a Escrita: Um Processo de Alfabetização** [em linha]. jun. 2021.

SILVA, Odair Vieira da; OLIVEIRA, Gilson de Sousa; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. **Considerações sobre a história da noção de signo linguístico: as contribuições de Saussure, Vygotsky e Volóchinov**. 2021.

SILVA, Silvia Soares da et al. **Contribuições da Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização e Letramento**. 2022.

SOUSA, Gisele Lopes Ferreira; GONÇALVES, Jacqueline. **Dificuldade de Aprendizagem no Processo de Alfabetização**. Edição 26 – junho de 2020 – ISSN 1982-646X. 2020.