

**FACULDADE DE INHUMAS – UNIMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUZIENE DA SILVA GOMES**

**ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA AQUISIÇÃO DA  
LINGUAGEM E COMPETÊNCIA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM GOIÁS SEGUNDO A BNCC**

**INHUMAS-GO**  
**2024**

**LUZIENE DA SILVA GOMES**

**ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA AQUISIÇÃO DA  
LINGUAGEM E COMPETÊNCIA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM GOIÁS SEGUNDO A BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Máximo

**INHUMAS-GO  
2024**

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

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais**

G633o

GOMES, Luziene da silva  
ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA  
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E COMPETÊNCIA ESCRITA NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM GOIÁS SEGUNDO A BNC. Luziene da Silva  
Gomes. – Inhumas: UniMais, 2024.

87 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
UniMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dr. Marcelo Máximo Purificação”.

1. Oralidade, 2. Escrita, 3. Letramento, 4. BNCC, 5.DC-GO Ampliado, 6.  
Anos Iniciais, 7. Ensino Fundamental, 8. Práticas Pedagógica. I. Título.

CDU: 37

**ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DA AQUISIÇÃO DA  
LINGUAGEM E COMPETÊNCIA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM GOIÁS SEGUNDO A BNCC**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, como parteda exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação (Orientador)  
Centro Universitário Mais - UniMais,

---

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo  
Centro Universitário Mais - UniMais

---

Profa. Dra. Maria Luzia Da Silva Santana  
Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia - UFRB,

Agosto /2024

Dedico o resultado desta etapa especial de minha vida à minha mãe, Lazara, que desde cedo ensinou-me o valor da educação e a importância dos estudos. Às minhas filhas, Laura e Lavinia, que sempre foram a minha grande razão de me tornar melhor a cada dia. E ao meu esposo, Sandro Alves, pelo apoio e suporte constante.

## AGRADECIMENTOS

Finalizar esta pesquisa foi uma jornada desafiadora e gratificante, e eu não teria chegado até aqui sem o apoio, a orientação e o incentivo de pessoas tão importantes na minha vida. Este é o momento de agradecer a todos aqueles/as que estiveram comigo desde a preparação para a entrada no mestrado até o presente momento.

Primeiramente, agradeço imensamente a Deus, por me capacitar, pela força e sabedoria que ao conduzir-me ao longo desta jornada.

À minha mãe, pelos valores partilhados que carrego sempre comigo e que, de alguma forma, se fazem presentes nesta pesquisa.

Ao meu esposo, pelo suporte constante, tanto emocional quanto financeiro. Sua parceria e incentivo foram imprescindíveis para que eu pudesse alcançar mais esta conquista.

Ao meu irmão Agnaldo, pela prontidão em ajudar e pelo apoio financeiro durante momentos difíceis. Sua generosidade e solidariedade foram fundamentais para a concretização deste sonho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marcelo Máximo, pela orientação e pela oportunidade durante todo o processo de pesquisa e construção da dissertação. Suas sugestões e críticas construtivas foram essenciais para o desenvolvimento e término do trabalho. Sou eternamente grata, sobretudo pela sua dedicação ao meu progresso acadêmico.

Aos professores do programa: eu os agradeço por contribuírem para a minha construção de novos sentidos para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade. Suas aulas, discussões e orientações foram cruciais para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, enriquecendo profundamente este estudo.

Aos colegas de mestrado, o meu muito obrigada pela generosidade na partilha de conhecimentos e de experiências. Agradeço a todos vocês que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização de minha dissertação. Este momento é um reflexo do esforço coletivo, e sou eternamente grata por ter tido a sorte de contar com o apoio de tantas pessoas incríveis.

A todos, meu mais sincero agradecimento. Sem o apoio e o amor de cada um, esta conquista não teria sido possível.

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”.

*Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire

## RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre a oralidade, a escrita e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Goiás, fundamentando-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado). O problema de estudo investiga se essas diretrizes educacionais promovem uma integração eficaz entre práticas pedagógicas que valorizem simultaneamente a oralidade e a escrita, resultando em um letramento abrangente e significativo. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a oralidade escrita e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de destacar a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita em Goiás a partir da BNCC e do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado). Metodologicamente, a pesquisa utilizou uma abordagem bibliográfica e documental, analisando publicações acadêmicas relevantes e os documentos oficiais da BNCC e do DC-GO Ampliado. Os principais resultados indicam que as diretrizes curriculares enfatizam a importância de práticas pedagógicas que integrem oralidade e escrita, como narrativas orais, debates, atividades de leitura e escrita integrada, jogos de palavras e rodas de conversa. Essas práticas são essenciais para promover a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita, contribuindo para um letramento eficaz. No entanto, a pesquisa identificou lacunas significativas, como a necessidade de formação continuada dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas às realidades locais das escolas. A diversidade linguística dos alunos e a aplicação prática das diretrizes ainda carecem de estudos empíricos detalhados que explorem sua eficácia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As perspectivas para estudos futuros incluem a investigação empírica sobre a implementação das práticas pedagógicas recomendadas pela BNCC e pelo DC-GO Ampliado em diferentes contextos escolares, além da análise de como a formação continuada dos professores pode ser aprimorada para apoiar a aplicação dessas diretrizes de maneira eficaz.

**Palavras-chave:** Oralidade, Escrita, Letramento, BNCC, DC-GO Ampliado, Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationship between orality, writing, and literacy in the early years of Elementary Education in Goiás, based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Expanded Curricular Document for Goiás (DC-GO Ampliado). The study investigates whether these educational guidelines promote effective integration of pedagogical practices that simultaneously value orality and writing, resulting in comprehensive and meaningful literacy. The general objective was to examine orality, writing, and literacy in the early years of Elementary Education, highlighting the relationship between language acquisition and the development of writing skills in Goiás as per the BNCC and the DC-GO Ampliado. Methodologically, the research employed a bibliographic and documentary approach, analyzing relevant academic publications and official documents of the BNCC and the DC-GO Ampliado. The main findings indicate that curricular guidelines emphasize the importance of integrating orality and writing in pedagogical practices, such as oral narratives, debates, integrated reading and writing activities, word games, and conversation circles. These practices are essential for promoting language acquisition and developing writing skills, contributing to effective literacy. However, the research identified significant gaps, such as the need for ongoing teacher training and the adaptation of pedagogical practices to the local realities of schools. The linguistic diversity of students and the practical application of the guidelines still lack detailed empirical studies exploring their effectiveness in the early years of Elementary Education. Future research perspectives include empirical investigation into the implementation of the pedagogical practices recommended by the BNCC and the DC-GO Ampliado in different school contexts, as well as analyzing how continuous teacher training can be enhanced to support the effective application of these guidelines.

**Keywords:** Orality, Writing, Literacy, BNCC, DC-GO Ampliado, Early Years, Elementary Education, Pedagogical Practices.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Níveis de alfabetização no brasil entre 2001 e 2018.....	61
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Demonstrativo dos Principais Programas ou Políticas de Alfabetização no Brasil.....	62
Quadro 2: Competências Linguísticas na BNCC.....	66
Quadro 3: Práticas Pedagógicas Recomendadas pelo DC-GO Ampliado.....	72
Quadro 4: Práticas Pedagógicas Recomendadas pelo Programa AlfaMais Goiás.....	74

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 UM GIRO TEÓRICO SOBRE A LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
1.1 EMPIRISMO, RACIONALISMO, INATISMO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	22
1.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	30
1.3 ESTUDOS E CONCEITOS DO CONSTRUTIVISMO SOBRE A LÍNGUA ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO.....	32
1.4 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	34
<b>2 RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO FORMAL.....</b>	<b>37</b>
2.2 ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO.....	44
2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO FORMAL.....	47
2.3 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO NO FORTALECIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA.....	51
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES CURRICULARES DA LÍNGUA ESCRITA E ORAL PARA OS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS E ORIENTAÇÕES EM GOIÁS .....</b>	<b>58</b>
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIRETRIZES CURRICULARES, ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	58
3.2 ALFABETIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NA BNCC.....	66
3.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA EM GOIÁS A PARTIR DA BNCC.....	70
3.3.1 Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado).....	71
3.3.2 Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás.....	73
3.3.3 Reflexões sobre a Integração entre Oralidade e Competência Escrita na Educação em Goiás.....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>82</b>

## INTRODUÇÃO

A competência oral e escrita representa uma particularidade crucial no aprimoramento da comunicação e do pensamento crítico. A presente pesquisa se dedica a discorrer sobre a relação entre a oralidade e a escrita, no contexto da interação comunicativa direcionada à prática do letramento no Ensino Fundamental, mais especificamente relacionada aos anos iniciais. Segundo o arcabouço teórico, que abrange autores como Soares, Oliveira entre outros, no contexto escolar, o processo de letramento é caracterizado pela integração da oralidade e da escrita como meios complementares de expressão e comunicação. Por outro lado, as práticas de letramento vão além disso, tendo em vista que elas não se detêm, apenas, à habilidade de ler e escrever, mas também à capacidade dos sujeitos se valerem da leitura e da escrita de maneira funcional e crítica em diversos contextos sociais (Soares, 2004).

Especificamente sobre a questão central de nossa pesquisa, Magda Soares (2004) discute a distinção e a relação entre letramento e alfabetização ao ressaltar que, enquanto a alfabetização se refere à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento abrange o uso efetivo e competente dessa habilidade nas práticas sociais. A autora enfatiza que ambos os processos são indissociáveis e devem ser tratados de maneira integrada no contexto educacional. Em sua visão, o letramento envolve a aquisição de práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas, que vão muito além do simples ato de ler e escrever para incluir a compreensão crítica e a participação ativa em práticas letradas.

No ensejo da instrução primária, a aquisição de habilidades linguísticas orais e escritas se destaca como pilares para o desenvolvimento integral dos alunos, o que lhes possibilita uma compreensão mais ampla e aprofundada dos processos comunicativos. O domínio articulado da palavra falada, aliado à competência em decodificar e codificar a linguagem escrita, constitui um arcabouço essencial para a formação de indivíduos comunicativamente proficientes.

É fundamental enfatizar a importância de trabalhar a leitura e a escrita na sala de aula, dada a complexidade e os componentes comunicativos intrínsecos à escrita. Diversas perspectivas teórico-críticas a que tivemos acesso ressaltam a relação entre escrita e fala. Elas ressaltam como a escrita, considerada por Sapir (1921) como "o simbolismo visual da fala" e por Bloomfield (1933) não como linguagem em si, mas uma forma de gravá-la por marcas visíveis, refletem sobre sua natureza e função. Mattoso Câmara Jr (1969) vai além, ao considerar a escrita como uma manifestação secundária e derivada da fala. Essas perspectivas sublinham a oralidade como um fenômeno linguístico fundamental, do qual a escrita emerge, destacando a necessidade de uma compreensão dialética entre ambas para a comunicação

humana e o entendimento dos processos linguísticos.

A escrita, embora seja distinta da fala em vários aspectos – como sua menor dependência do contexto situacional, a necessidade de um planejamento verbal mais cuidadoso, a sujeição a convenções prescritivas e sua permanência – compartilha com a oralidade o objetivo de expressar intenções comunicativas. Contudo, suas particularidades demandam uma abordagem pedagógica que reconheça essas diferenças e promova o desenvolvimento de habilidades em ambas as modalidades.

A integração entre escrita e oralidade, conforme orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sublinha a essencialidade de ambas as modalidades de expressão no contexto educacional. Essas diretrizes apontam para a escrita como um veículo fundamental para a comunicação e preservação do conhecimento. Por meio dessas orientações, busca-se promover um tratamento equilibrado entre escrita e oralidade, o que evita a imposição de hierarquias e fomentando um desenvolvimento holístico dos aprendizes. Isso possibilita, também, que haja um alinhamento à perspectiva contemporânea de que a educação deve abranger uma formação abrangente e integrada (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

A BNCC, ao adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva, orienta os docentes a trabalharem por meio de uma abordagem que considera o texto como uma unidade de trabalho que visa desenvolver habilidades orais e de letramento. Isso, por sua vez, propicia a preparação dos alunos para participar efetivamente em diferentes esferas da atividade humana. Além disso, implica-se aí, nesse processo, uma prática pedagógica que integra oralidade e escrita, ao passo que reconhece suas interações e complementaridades (Brasil, 2017).

Neste contexto, a escola tem a tarefa de facilitar a reflexão dos alunos sobre sua língua materna, ajudando-os a desenvolver competências comunicativas que abrangem tanto a fala quanto a escrita. Isso envolve não apenas o ensino das estruturas gramaticais e das convenções da escrita, mas também o incentivo à expressão oral, haja vista que considera a diversidade linguística e as variações culturais.

Portanto, uma abordagem educacional eficaz deve promover práticas que integrem a oralidade e a escrita, bem como valorize suas especificidades enquanto explora suas potencialidades comunicativas. Isso permite que os alunos aprimorem suas habilidades de expressão e compreensão, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e a construção de sua identidade cultural, além de os preparar para os desafios comunicativos do século XXI (Moraes e Coelho, 2021).

A habilidade de articular ideias e informações de modo coerente e persuasivo, seja na

oralidade ou na escrita, reveste-se de suma importância para o desenvolvimento do pensamento crítico. A construção de narrativas sólidas e a capacidade de apresentar argumentos bem fundamentados são competências que se entrelaçam e se enriquecem mutuamente. Essa prática permite que o indivíduo se torne apto a avaliar e questionar diversas perspectivas e pontos de vista (Moraes e Coelho, 2021).

No entanto, a simples construção de narrativas não é suficiente se estas não estiverem embasadas em um rigor analítico que permita a identificação de nuances e a devida contextualização dos argumentos. É fundamental que o processo educativo inclua a prática contínua de análise crítica, uma vez que os estudantes são incentivados a não apenas construir argumentos, mas também a desconstruir e avaliar criticamente os argumentos apresentados por outros. Esse exercício intelectual contribui para a formação de um pensamento crítico robusto, capaz de reconhecer e desafiar pressupostos implícitos e preconceitos. Assim, a capacidade de construir e analisar narrativas e argumentos de forma crítica é essencial para o desenvolvimento de cidadãos capazes de participar de maneira informada e ética nas discussões sociais e políticas.

Tendo em vista os apontamentos dos estudiosos que consultamos, percebemos que é na integração equilibrada entre a oralidade e a escrita que reside o cerne do processo de letramento no Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais. Esta fase é fundamental porque os anos iniciais representam o período em que as bases da alfabetização e do letramento são estabelecidas. A oralidade, nesta etapa, facilita a construção de significados e a compreensão do uso da linguagem em contextos sociais diversos, enquanto a escrita consolida essas habilidades ao promover a sistematização e o registro das experiências linguísticas. O papel dos educadores é de fundamental importância nesse contexto, uma vez que cabe a eles estimular a prática de ambas as formas de expressão linguística, possibilitando um aprendizado sólido e abrangente. Assim, uma abordagem integrada garante que as crianças desenvolvam competências comunicativas completas, essenciais para seu sucesso acadêmico e social futuro.

Tendo em vista esses apontamentos, esta pesquisa objetiva contribuir com a discussão referente às dificuldades escritas que muitos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam em suas produções textuais. Esse público-alvo é particularmente relevante porque está no estágio inicial de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, onde a intervenção educativa pode ter um impacto duradouro. A produção textual, nesse contexto, é fundamentalmente a extensão da linguagem oral para a escrita. De forma geral, alguns alunos, ao escreverem, comprometem o sentido do que pretendem expressar por falta de uso de algumas normas gramaticais, o que em alguns casos pode interferir na coesão e coerência do seu texto

e, conseqüentemente, prejudica a compreensão do leitor. Identificar e abordar essas dificuldades desde cedo é crucial para garantir que os alunos desenvolvam competências comunicativas eficazes e alcancem sucesso acadêmico ao longo de sua trajetória escolar. Uma vez que a produção textual nada mais é do que uma seqüência da linguagem. De forma geral, alguns alunos, ao escreverem comprometem o sentido do que pretendem expressar por falta de uso de algumas normas gramaticais que podem interferir na coesão e coerência do seu texto e, conseqüentemente, prejudica a compreensão do leitor. Esta questão é especialmente prevalente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde os alunos ainda estão em processo de aquisição das regras gramaticais e ortográficas da língua escrita.

Um dos principais problemas observados é a dificuldade em aplicar corretamente as normas de concordância verbal e nominal, bem como o uso adequado de pontuação. Muitos alunos tendem a escrever frases longas e confusas, sem a devida segmentação por pontos e vírgulas, o que torna o texto difícil de entender. Além disso, a ortografia frequentemente apresenta erros, resultantes de uma transferência inadequada da linguagem falada para a escrita. Por exemplo, palavras homófonas, que soam de maneira semelhante mas têm grafias e significados diferentes, são uma fonte comum de confusão.

A falta de vocabulário diversificado e a limitada exposição a textos escritos também contribuem significativamente para essas dificuldades. Alunos que não têm o hábito de leitura acabam por ter um repertório linguístico mais restrito, o que impacta diretamente sua capacidade de expressar ideias de maneira clara e precisa. A leitura de textos variados é essencial para a ampliação do vocabulário e a familiarização com diferentes estilos e estruturas textuais, facilitando a produção escrita.

Além das questões linguísticas, fatores socioeconômicos e culturais influenciam diretamente a proficiência escrita dos alunos. Aqueles provenientes de ambientes com menor acesso a materiais de leitura e a estímulos educativos tendem a apresentar maiores desafios na escrita. Nesses casos, o papel do educador é crucial para fornecer suporte adicional e criar estratégias pedagógicas que compensam essas lacunas. Intervenções como oficinas de escrita, programas de leitura assistida e o uso de tecnologias educacionais podem ser extremamente benéficas.

Portanto, é fundamental que os educadores não apenas ensinem as regras gramaticais e ortográficas, mas também incentivem a prática contínua de leitura e escrita. Ao identificar e abordar as dificuldades específicas de cada aluno, é possível promover um desenvolvimento mais equilibrado e eficaz das competências linguísticas. Esse suporte deve ser contínuo e adaptado, visando a formação de indivíduos capazes de se comunicar de forma clara e coesa,

contribuindo para seu sucesso acadêmico e social.

Esta pesquisa contribui para a discussão sobre as dificuldades de escrita que muitos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrentam em suas produções textuais. Essas dificuldades incluem problemas na aplicação correta de normas gramaticais, na manutenção da coesão e na garantia da coerência textual. Ao analisar e investigar as razões por trás dessas dificuldades, é possível identificar que muitos alunos têm dificuldades em aplicar regras de concordância verbal e nominal, em utilizar corretamente a pontuação e em organizar suas ideias de maneira lógica e fluida. Fatores como a falta de exposição a práticas de leitura de qualidade e limitações no vocabulário contribuem significativamente para esses desafios. Compreender essas razões é fundamental para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que possam ajudar os alunos a superar essas barreiras e melhorar suas habilidades de escrita.

Logo, ao compreendermos as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos na escrita — que frequentemente se manifestam na forma de erros gramaticais, falta de coesão e incoerência textual — e entendendo que estas dificuldades são fruto de uma base educacional deficiente, falta de exposição a materiais de leitura de qualidade e práticas de ensino inadequadas, os educadores e pesquisadores podem desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas mais eficazes.

Essas estratégias podem incluir atividades específicas como oficinas de escrita focadas em técnicas de revisão e edição, onde os alunos trabalham em pares ou grupos para identificar e corrigir erros em seus textos. A prática de leitura guiada, onde os alunos leem textos selecionados em voz alta e discutem a estrutura, o vocabulário e o uso da pontuação com a orientação do professor, também se mostra extremamente eficaz. Outra intervenção eficaz é o uso de ferramentas tecnológicas, como aplicativos de gramática que fornecem feedback instantâneo, ajudando os alunos a corrigir erros de forma autônoma e aprender com os próprios erros.

Por outro lado, métodos que não consideram as necessidades individuais dos alunos e aplicam uma abordagem única para todos tendem a ser menos eficazes. Exemplos incluem exercícios repetitivos e descontextualizados de gramática, que não se integram com atividades práticas de escrita, muitas vezes percebidos como irrelevantes e desmotivadores pelos alunos. Além disso, a falta de feedback específico e construtivo sobre as produções textuais dos alunos limita significativamente seu progresso, pois não promove uma compreensão profunda e prática das regras gramaticais e de escrita.

Ao identificar e abordar diretamente essas dificuldades específicas na escrita, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e personalizado.

Estratégias eficazes são aquelas que envolvem os alunos ativamente no processo de escrita, proporcionando oportunidades contínuas para prática e reflexão sobre seus erros, e promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

O processo de alfabetização é uma tarefa desafiadora, porém imprescindível para o aprimoramento linguístico dos discentes. Ele envolve uma progressão desde os aspectos mais elementares da escrita até os mais complexos. A consciência do docente acerca da complexidade inerente ao processo de adquirir tais novas competências comunicativas representa um passo crucial rumo à manifestação pedagógica entre os exercícios relacionados à língua materna e à compreensão estrutural dessa mesma. Cada estudante traz consigo um conjunto de habilidades, experiências e desafios, e o educador, por sua vez, precisa reconhecer e atender essas diferenças.

A abordagem discutida aqui adota uma perspectiva analítica inspirada pelas análises de Fávero (2003), que se baseiam nas ideias de Marcuschi (1988). Fávero (2003) destaca a importância de examinar a estrutura textual e a organização lógica dos textos, ao enfatizar a necessidade de um rigor metodológico na abordagem desses elementos cruciais para garantir a compreensão dos leitores. A aplicação de tais métodos pode oferecer uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas pelos alunos e fornecer caminhos para intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas.

Além de explorar as teorias mencionadas por Fávero (2003) e Marcuschi (1988), o presente estudo compromete-se a aplicá-las e questioná-las dentro do ambiente específico dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa investigará como as barreiras linguísticas identificadas por Fávero, bem como a diversidade linguística destacada por Marcuschi, impactam nas práticas educacionais e na habilidade comunicativa dos alunos. Através desta análise teórica, busca-se alcançar um entendimento mais aprofundado sobre os processos de letramento, além de identificar e sugerir ajustes ou novas formulações nas práticas pedagógicas, com o intuito de apresentar uma melhor resposta às demandas comunicativas dos alunos.

O problema central desta pesquisa surge da observação de que, apesar do amplo reconhecimento da importância da integração entre oralidade e escrita para o desenvolvimento completo dos estudantes, muitas estratégias pedagógicas ainda tratam essas modalidades de comunicação de maneira isolada. Essa abordagem limita o potencial de sinergia entre oralidade e escrita, afetando negativamente a fluência comunicativa dos alunos e sua capacidade de engajamento crítico com o mundo. Adicionalmente, a diversidade linguística dos alunos, incluindo regionalismos, dialetos e variações culturais, muitas vezes não é adequadamente considerada nas práticas de alfabetização. Educadores e pesquisadores procuram estratégias

pedagógicas que promovam a inclusão e o reconhecimento dessa pluralidade linguística em sala de aula, conforme destacado por Marcuschi (2010).

Diante do cenário educacional atual, marcado pelas observações dos teóricos e pelas práticas observadas nas escolas, surge a pergunta problema: Os documentos e diretrizes da educação - Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - orientam a integração de práticas pedagógicas para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita, que valorizam simultaneamente a oralidade e a escrita para um letramento abrangente e significativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental do estado de Goiás?

A elucidação à problemática foi construída ao considerar o objetivo geral: investigar a oralidade escrita e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de destacar a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita em Goiás a partir da BNCC e do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado). A partir dessas questões, os objetivos específicos são:

- Analisar as políticas educacionais e diretrizes curriculares no contexto da língua escrita em Goiás;
- Explorar a relação entre a oralidade e a competência escrita na educação formal dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Examinar os conceitos fundamentais de oralidade, escrita e letramento e suas implicações pedagógicas.
- Descrever as políticas públicas e diretrizes curriculares que orientam o ensino da língua escrita e oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar práticas pedagógicas eficazes para promover a integração da oralidade e da escrita, reconhecendo a diversidade linguística dos estudantes.

Esta pesquisa busca, portanto, aprofundar a interação entre oralidade e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É fundamental situarmos, aqui, as habilidades e competências de escrita de forma crítica, conforme destacado por Saviani (2013). De acordo com Saviani, a aquisição de competências, como tarefa pedagógica, foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Para o autor, as competências identificam-se com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente em um processo de acomodação.

Já segundo Holanda *et al.* (2009, p. 124), “[...] o termo competências ganhou força na

década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”. Convém observarmos, também, que foi nesse período que as políticas neoliberais passaram a atuar mais incisivamente sobre a legislação dos países em desenvolvimento, sobretudo a educacional. Dessa forma, nota-se que “[...] a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005, p. 22)<sup>1</sup>.

Outrossim, ao analisarmos as diretrizes da BNCC e os textos relacionados, é possível percebermos que a abordagem das competências e habilidades está profundamente enraizada nas exigências econômicas e sociais contemporâneas. A BNCC enfatiza a importância de desenvolver competências que preparem os alunos para a participação efetiva na sociedade e no mercado de trabalho, uma vez que ela reconhece a necessidade de uma formação abrangente que contemple tanto a oralidade quanto a escrita.

A motivação, por trás da seleção desse tema, decorre da urgente necessidade de superar as abordagens fragmentadas no ensino da linguagem que, muitas vezes, restringem a capacidade dos estudantes de se comunicarem de maneira eficaz e de se engajarem de forma crítica. Tal entendimento é essencial para preparar os alunos para enfrentar os desafios comunicativos do século XXI, nos quais a fluência em várias formas de expressão é crucial para a participação plena na sociedade, na academia e no mercado de trabalho. A justificação do estudo sublinha sua importância, não apenas em termos de contribuição teórica para a literatura existente, mas também pelo seu potencial de impacto positivo nas práticas educacionais.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma base teórica sólida, haja vista que acarbouço teórico se baseia nos estudos de Magda Soares (2004), que diferencia alfabetização e letramento; de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), que apresentam uma abordagem construtivista para a alfabetização. Além disso, Marcuschi (2010) discute a diversidade linguística e Bernardo Moulin de Andrade (2017) oferece uma análise crítica a respeito das políticas educacionais contemporâneas. No entanto, ainda existem lacunas significativas na

---

<sup>1</sup> De acordo com Saviani (2005), a reforma educacional brasileira da década de 1990 inseriu a educação dentro de um paradigma neoliberal, onde a lógica de mercado passou a influenciar diretamente as políticas educacionais. Nesse contexto, a educação foi reconceituada como um bem de produção, essencial para a formação de capital humano e para atender às demandas do mercado. Saviani argumenta que essa mudança trouxe uma visão utilitarista da educação, que passou a ser vista não apenas como um meio de consumo cultural, mas como um investimento necessário para a competitividade econômica. Essa perspectiva enfatiza a importância de competências e habilidades que possam ser diretamente aplicadas no mercado de trabalho, refletindo uma tendência global de alinhar os sistemas educacionais às necessidades econômicas.

literatura. Embora reconhecida teoricamente, a integração prática de oralidade e escrita carece de estudos empíricos detalhados que explorem sua implementação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a diversidade linguística e suas implicações pedagógicas específicas permanecem subexploradas. A eficácia das competências e habilidades definidas pela BNCC também necessita de uma análise mais crítica, especialmente em relação ao seu impacto prático no desenvolvimento dos alunos. Por essas e outras razões, nossa pesquisa almeja contribuir para amenizar, ou pelo menos, tentar preencher um pouco dessas lacunas, ao passo que trataremos de reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Como profissionais da área da linguagem, nosso objetivo é contribuir para o avanço dos estudos linguísticos e educacionais e para a melhoria das práticas pedagógicas, com foco especial no desenvolvimento de competências comunicativas e letradas. Nesse sentido, constatamos que muitos alunos enfrentam dificuldades na transição entre a oralidade e a escrita, especialmente no domínio das convenções formais da escrita. Essas dificuldades podem impactar significativamente o acesso a oportunidades educacionais e profissionais, assim como a capacidade de comunicação efetiva em diferentes contextos.

Portanto, a escolha deste tema e sua justificativa não somente pela necessidade acadêmica de explorar os aspectos da competência comunicativa, mas também pelo desejo em contribuir para uma pedagogia que atenda eficazmente às necessidades comunicativas dos alunos em um mundo cada vez mais conectado e diversificado.

Além da pesquisa bibliográfica, foram analisados documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Goiás Ampliado (DC-GO), que possibilitaram fazer análises sobre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita na educação formal em Goiás, sendo imprescindíveis no desenvolvimento deste estudo. Por isso, essa dissertação apresenta um caráter metodológico documental por utilizar fontes primárias que complementaram a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002), a pesquisa documental envolve a análise de materiais que não receberam um tratamento analítico anterior, proporcionando uma nova perspectiva sobre os dados existentes. Esta abordagem envolve o exame detalhado de publicações acadêmicas, incluindo livros, artigos em periódicos científicos e documentos pedagógicos relevantes.

O estudo visa culminar na formulação de conclusões analíticas que derivam da interação entre teoria, metodologia e a análise dos dados coletados. Uma atenção especial será dada às formas pelas quais as práticas pedagógicas integradas afetam a competência comunicativa dos alunos, ao passo que fornecem detalhes aprofundados sobre a eficácia dessas abordagens. Além disso, as conclusões buscam propor recomendações práticas para educadores e formuladores

de políticas, com o objetivo de enriquecer o campo do letramento com estratégias que reconheçam a integralidade das competências linguísticas.

Organizada em três capítulos principais, esta dissertação explora as diferentes facetas da interação entre oralidade, escrita e letramento no contexto educacional, cujo intuito é o de oferecer um panorama abrangente e detalhado dessa intersecção crucial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

O primeiro capítulo apresenta um giro teórico e metodológico sobre oralidade, escrita e letramento, ao considerarmos a relação entre escrita e oralidade. Este capítulo introduz a base teórica de nossa pesquisa, já que cita conceitos fundamentais e os contextualiza. A nosso ver, há, aí, a importância vital da integração entre oralidade e escrita para o desenvolvimento educacional.

O segundo capítulo explora a relação entre oralidade, escrita e letramento na educação formal a partir de teorias da aquisição da linguagem e de suas implicações pedagógicas. Este capítulo examina como as práticas pedagógicas atuais podem ser ajustadas para melhorar a competência comunicativa dos alunos, mais precisamente a partir das estratégias que promovem uma integração eficaz entre oralidade e escrita no processo de letramento.

O terceiro capítulo detalha a metodologia da pesquisa, ao expor como os dados foram coletados e analisados para avaliar as práticas pedagógicas de letramento e sua eficácia no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Este capítulo trata, ainda, de examinar as políticas públicas e as diretrizes curriculares da língua escrita e oral para os anos iniciais, bem como as perspectivas e orientações específicas para o contexto de Goiás.

Em suma, o presente trabalho não apenas aborda um tema de significativa relevância acadêmica e social, mas também propõe uma investigação aprofundada sobre como a integração da oralidade e da escrita pode ser otimizada para enriquecer o processo de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base na reflexão teórica e na análise empírica, nossa pesquisa visa a contribuir para a prática pedagógica. Ao finalizarmos esta jornada investigativa, esperamos, então, não apenas elucidar os desafios enfrentados pelos alunos e educadores no contexto do letramento, mas também podermos fornecer recomendações práticas que possam transformar as práticas educativas, além de poder promover uma educação mais inclusiva, eficaz e adaptada às necessidades comunicativas do século XXI.

## 1 UM GIRO TEÓRICO SOBRE A LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO

A interação entre a oralidade e a escrita representa um pilar fundamental no arcabouço do processo educativo, atuando diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos discentes. A valorização da expressão oral como alicerce para o cultivo de habilidades escritas emerge como um vetor crucial no delineamento de estratégias pedagógicas que sejam ao mesmo tempo eficazes e abrangentes, ao intuir que uma educação que seja genuinamente inclusiva e capacitadora.

No cenário educacional contemporâneo, a integração equilibrada entre a oralidade e a escrita emerge como um desafio significativo que requerer uma abordagem pedagógica que valorize ambas as formas de expressão e comunicação. Ao adentrarmos na complexidade da educação linguística, este capítulo busca elucidar os fundamentos teóricos do campo da aquisição da linguagem, em que diferentes teorias ou abordagem teórica esclarecem como os seres humanos desenvolvem habilidades linguísticas. Nesse sentido, esta seção explora as teorias empirista, construtivista e histórico-cultural sobre a aquisição da linguagem, cujo escopo é o de esclarecer como se dá? o processo multifacetado da aprendizagem linguística, assim como também explicitar sobre os métodos tradicionais e as leituras mais contemporâneas sobre a alfabetização.

### 1.1 EMPIRISMO, RACIONALISMO, INATISMO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Conforme descreve Del Ré (2006), a teoria empirista do desenvolvimento da linguagem foi inspirada por filósofos como John Locke, uma vez que ela sugere que o conhecimento e a aprendizagem da linguagem emergem da experiência sensorial e da observação. No âmbito da aquisição da linguagem, essa perspectiva enfatiza a importância da exposição ao ambiente linguístico. Isso posto, deduzimos que as crianças adquirem a linguagem por meio da interação com o mundo ao seu redor, ao absorverem as estruturas linguísticas através da imersão e prática.

A abordagem empirista na aquisição da linguagem, conforme delineada por Santos (2008, p. 216), fundamenta-se na premissa de que o conhecimento emerge da experiência. Esta corrente teórica, que não atribui um papel essencial à mente no processo de aquisição linguística, sustenta que os seres humanos não nascem com conhecimento inato ou capacidades linguísticas predefinidas. Em vez disso, essa abordagem enfatiza que a única capacidade inata é a de formar associações entre estímulos e respostas, um processo que é incrementado e reforçado através da experiência e da exposição a estímulos linguísticos (Del Ré, 2006, p. 18).

Dentro do empirismo, a mente é concebida não como uma entidade que já possui conhecimento intrínseco, mas, sim, como um *tabula rasa*, uma folha em branco que é preenchida através das experiências vividas. A teoria empirista entende que o ambiente externo e as interações experienciadas são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento linguístico. Essa perspectiva se relaciona à ideia fundamental do empirismo de que as experiências sensoriais constituem a fundação para todo desenvolvimento cognitivo.

Nesse espectro teórico, duas abordagens se destacam por sua relevância no estudo da aquisição da linguagem: a do behaviorismo e a do conexionismo. Ambas as teorias enfatizam a importância das experiências externas e da aprendizagem através da interação com o ambiente, segundo Santos (2008):

- Behaviorismo: esta teoria, associada a teóricos como B.F. Skinner, vê a aquisição da linguagem primariamente como o resultado de um condicionamento operante. Através do reforço positivo e negativo, as crianças aprendem a usar a linguagem de maneiras que são socialmente aceitáveis e recompensadas. O behaviorismo enfatiza a aprendizagem observável e mensurável, considerando a aquisição da linguagem como um conjunto de hábitos formados em resposta ao ambiente.
- Conexionismo: Embora compartilhe com o behaviorismo o foco na experiência, o conexionismo oferece uma visão mais complexa da aprendizagem linguística. Baseando-se na analogia com redes neurais, esta teoria sugere que o conhecimento linguístico emerge da formação e do fortalecimento de conexões entre unidades de processamento neural em resposta a estímulos linguísticos. O conexionismo aborda a aquisição da linguagem como um processo de ajuste contínuo dessas conexões, facilitado pela exposição repetida a padrões linguísticos no ambiente.

Ambas as teorias, apesar de suas diferenças, sublinham o papel significativo do ambiente e das interações com este no processo de aquisição da linguagem. No entanto, é crucial reconhecer que a complexidade da linguagem humana e do seu desenvolvimento pode não ser completamente explicada apenas por essas abordagens. A integração de conhecimento de várias correntes teóricas, incluindo aquelas que consideram os aspectos inatos e sociais da aquisição da linguagem, pode oferecer uma compreensão mais holística e abrangente deste fenômeno intrincado.

A teoria behaviorista formulou seu entendimento linguístico fundamentada nos princípios da teoria da aprendizagem, conforme argumentado por Scarpa:

[...] A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de

mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta. Aprender a língua materna não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, como andar de bicicleta, dançar, etc. já que se trata, ao longo do tempo, do acúmulo de comportamentos verbais (Scarpa, 2006, p. 206).

A abordagem behaviorista, relacionada à aquisição da linguagem, delineada por B.F. Skinner e exposta por Santos (2008), sustenta que o desenvolvimento linguístico pode ser predito e controlado por meio das variáveis de comportamento — estímulo, resposta e reforço — e pela interação entre essas variáveis para determinar uma resposta verbal específica. Essa perspectiva considera que, semelhante a outras habilidades, o desenvolvimento da linguagem pode ser reforçado positivamente, resultando na repetição do comportamento; ou submetido a reforço negativo, levando à sua eliminação. Quando não há reforço, espera-se que o comportamento desapareça.

Santos (2008) destaca que, segundo o behaviorismo, a aquisição da linguagem ocorre por meio da observação e imitação, sem a necessidade de uma predisposição inata para a gramática ou estruturas linguísticas complexas. A teoria behaviorista postula que a aprendizagem da língua se dá através do processo indutivo, baseando-se exclusivamente em aspectos observáveis da língua, sem considerar a existência de uma estrutura mental inata que organize e direcione a aquisição linguística.

No entanto, Santos (2008) aponta desafios enfrentados pelo behaviorismo na explicação da aquisição da linguagem, especialmente no que diz respeito à aquisição do léxico e à competência linguística. A teoria não consegue explicar de maneira satisfatória como crianças são capazes de produzir e compreender sentenças que nunca foram explicitamente ensinadas ou modeladas por seus interlocutores. Além disso, a rapidez com que as crianças adquirem sua língua materna contradiz a ideia de que o aprendizado ocorre apenas por meio de imitação e reforço.

Dessa maneira, a abordagem behaviorista na aquisição da linguagem, ao focar unicamente em aspectos observáveis e na aprendizagem por meio de estímulos e respostas, enfrenta limitações na explicação da complexidade inerente ao desenvolvimento linguístico. A crítica de Santos (2008) ressalta a importância de considerar teorias que abordem tanto os aspectos inatos da mente humana quanto o contexto social e interativo no processo de aquisição da linguagem, superando as limitações apresentadas pelo modelo behaviorista.

O conexionismo, representando uma evolução nas teorias da aquisição da linguagem dentro do espectro empirista, distingue-se por reconhecer a atividade da mente no processo de aprendizado linguístico. Segundo Del Ré (2006) e Santos (2008), essa abordagem moderna

propõe que as redes neurais do cérebro desempenham um papel fundamental no aprendizado instantâneo, ancorado nas experiências empíricas. O conexionismo, ao enfatizar a interação entre redes neurais e o ambiente, introduz uma dinâmica de aprendizado baseada na análise de dados de entrada e saída, permitindo generalizações e analogias que transcendem a simples relação estímulo-resposta enfatizada pelo behaviorismo.

De acordo com Del Ré (2006) e Santos (2008), o conexionismo propõe que o aprendizado é um processo *ad hoc*, influenciado pela quantidade e variabilidade dos dados processados pelo cérebro. Esta perspectiva sugere que a aprendizagem ocorre dentro de um *framework* de interações entre o organismo e seu ambiente, bem como enfatiza a importância das redes neurais na codificação de informações. Isso implica que o processo de aprendizado não se limita a respostas a estímulos externos, mas envolve a ativação e o reforço de conexões neurais internas com o cérebro ajustando suas conexões em resposta aos estímulos recebidos.

Entretanto, apesar da abordagem conexionista oferecer uma compreensão mais complexa e dinâmica do processo de aquisição da linguagem, Del Ré (2006) e Santos (2008) indicam que esta teoria enfrenta desafios ao explicar a rapidez com que as crianças adquirem a linguagem e como elas são capazes de aprender e utilizar a língua de maneira tão eficiente desde cedo. Ainda que o conexionismo avance na explicação de alguns aspectos do aprendizado linguístico, a rapidez da aquisição da língua e a compreensão profunda dos mecanismos subjacentes a este processo permanecem parcialmente elucidados.

Portanto, enquanto o conexionismo representa um passo significativo em direção a uma compreensão mais integrada da aquisição da linguagem, reconhecendo a interação entre a mente e o ambiente, ainda há espaço para aprofundar o entendimento sobre como as redes neurais contribuem para o desenvolvimento linguístico complexo e rápido observado em crianças.

De forma contrária ao empirismo, o racionalismo, cujos princípios remontam a René Descartes, destaca o papel das capacidades mentais inatas na formação do conhecimento. Devida a sua íntima relação com a linguagem, essa teoria pressupõe que as crianças nascem com uma predisposição inata para adquirir linguagem, haja vista que elas possuem mecanismos cognitivos pré-configurados que facilitam a compreensão e aquisição das complexidades linguísticas de forma intrínseca.

Os proponentes do racionalismo, especialmente Noam Chomsky, argumentam que as teorias empiristas, tais como o behaviorismo, não oferecem uma explicação satisfatória para a complexidade e rapidez da aquisição da linguagem. Chomsky (1957, 1965, 1975, 1986) critica o modelo behaviorista por sua abordagem simplista, que falha em capturar a sofisticação

inerente ao aprendizado linguístico. Ele sustenta que a capacidade de compreender e produzir sentenças nunca antes ouvidas ou ensinadas não pode ser explicada meramente por condicionamento ou imitação.

Chomsky (1957) introduziu a teoria da gramática generativa, argumentando que a estrutura da linguagem é inata e compartilhada por todos os seres humanos. Em "Aspects of the Theory of Syntax" (1965), ele desenvolveu ainda mais essa ideia, diferenciando entre competência linguística e desempenho linguístico, e destacando a existência de uma gramática universal que permite a rápida aquisição da linguagem pelas crianças. Em "Reflections on Language" (1975), Chomsky examinou as implicações filosóficas e psicológicas de suas teorias, defendendo a visão de que a linguagem é uma capacidade mental inata. Finalmente, em "Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use" (1986), ele argumentou que o conhecimento linguístico é uma propriedade intrínseca da mente humana, que se desenvolve naturalmente através da interação com o ambiente linguístico. Essas obras fundamentais de Chomsky são utilizadas nesta dissertação para argumentar que a aquisição da linguagem não pode ser totalmente explicada por teorias empiristas como o behaviorismo, e sim por uma compreensão mais profunda das capacidades inatas da mente humana.

Chomsky revolucionou a linguística com sua introdução da teoria da gramática generativa em "Syntactic Structures" (1957). Ele argumentou que a linguagem é regida por um conjunto de regras estruturais internas, que ele denominou de gramática generativa. Segundo Chomsky, todas as línguas humanas compartilham uma estrutura subjacente comum, que ele chamou de gramática universal. Esta teoria sugere que os seres humanos nascem com um conhecimento inato das regras gramaticais, o que lhes permite adquirir qualquer língua a que sejam expostos durante a infância. Esta ideia se opõe diretamente ao behaviorismo, que vê a aquisição da linguagem como resultado de aprendizado através de condicionamento e imitação.

Em "Aspects of the Theory of Syntax" (1965), Chomsky fez uma distinção crucial entre competência linguística e desempenho linguístico. Competência refere-se ao conhecimento subconsciente das regras gramaticais que permite aos indivíduos gerar e entender uma quantidade infinita de frases. Desempenho, por outro lado, é a manifestação real da linguagem em uso, que pode ser influenciada por fatores externos como memória e atenção. Esta distinção destaca a complexidade do conhecimento linguístico e a inadequação das explicações behavioristas que focam apenas no desempenho observável.

Chomsky é mais conhecido por sua crítica ao behaviorismo de B.F. Skinner, particularmente em sua revisão do livro "Verbal Behavior" de Skinner (1957). Chomsky (1959) argumentou que a abordagem behaviorista de Skinner, que tratava a linguagem como um

comportamento aprendido através de reforço e imitação, era insuficiente para explicar a criatividade e a flexibilidade da linguagem humana. Ele destacou que os seres humanos podem compreender e produzir frases que nunca ouviram antes, uma capacidade que não pode ser explicada apenas por condicionamento. Além disso, Chomsky argumentou que a linguagem é composta de estruturas profundas e superficiais, onde as primeiras são inatas e universais, enquanto as segundas são aprendidas e específicas a cada língua.

As teorias de Chomsky sobre a gramática universal e a aquisição da linguagem são apoiadas por várias evidências empíricas. Estudos sobre a aquisição da linguagem em crianças mostram que elas passam por etapas semelhantes de desenvolvimento linguístico, independentemente da língua que estão aprendendo. Crianças são capazes de generalizar regras gramaticais para novas palavras e construções, algo que seria improvável se a linguagem fosse adquirida apenas por imitação. Chomsky argumenta que essa capacidade de generalização é evidência de uma gramática universal inata que guia o processo de aquisição da linguagem.

As teorias de Chomsky têm profundas implicações pedagógicas. Reconhecer que a linguagem é em grande parte inata sugere que o ensino da língua deve se concentrar em proporcionar um ambiente rico e estimulante que permita às crianças explorar e desenvolver suas capacidades linguísticas inatas. Em contraste, métodos pedagógicos baseados no behaviorismo, que enfatizam a repetição e a memorização, podem ser menos eficazes em promover uma compreensão profunda da linguagem. Ao entender as limitações do behaviorismo e a riqueza das teorias chomskianas, educadores podem adotar abordagens mais holísticas e eficazes para o ensino da linguagem.

Noam Chomsky transformou nossa compreensão da linguagem e sua aquisição com suas teorias inovadoras sobre a gramática generativa e a gramática universal. Suas críticas ao behaviorismo de Skinner demonstraram as limitações das abordagens empiristas para explicar a complexidade do aprendizado linguístico. Ao fornecer uma base teórica sólida para a compreensão da aquisição da linguagem, as ideias de Chomsky continuam a influenciar profundamente a linguística, a psicologia e a educação. Suas contribuições destacam a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam a natureza inata da linguagem e promovam um ambiente de aprendizado que valorize a exploração e a criatividade linguística.

Essa perspectiva racionalista introduz o conceito de Gramática Universal, uma teoria que propõe a existência de uma estrutura gramatical inata e comum a todos os seres humanos. Segundo Chomsky, essa estrutura subjacente permite que as crianças adquiram rapidamente qualquer língua a que sejam expostas, operando além das experiências sensoriais imediatas. Ele argumenta que a aquisição da linguagem é um processo inerentemente ativo, no qual a mente

da criança, equipada com um conhecimento prévio sobre a estrutura linguística, interage com os dados linguísticos a que é exposta.

Chomsky (1959) desafia a visão behaviorista, destacando que a linguagem humana é regida por regras complexas que as crianças são capazes de entender intuitivamente, mesmo sem instrução formal. Essa habilidade inata de processar regras gramaticais, segundo ele, evidencia que a aquisição da linguagem transcende a mera resposta a estímulos externos, ao passo que requer uma explicação que considere as capacidades cognitivas inatas.

Portanto, a abordagem racionalista, ao enfatizar a existência de uma predisposição inata para a aquisição da linguagem, oferece uma visão mais abrangente sobre como as crianças aprendem a falar. Ela reconhece a importância das estruturas cognitivas inatas que equipam os seres humanos com a capacidade de adquirir e utilizar a linguagem de maneiras que vão além da experiência direta e observável. Além disso, ela ressalta a complexidade e a natureza única da linguagem humana.

Segundo este linguista, a teoria behaviorista falha em oferecer uma explicação convincente para a linguagem, e isso se deve a três razões principais:

[...] em primeiro lugar, a teoria fora concebida a partir de experiências laboratoriais com animais; em segundo lugar, o autor utilizou uma terminologia muito geral para a descrição de termos essenciais como, por exemplo, estímulo, resposta e reforço; em terceiro lugar, o modelo do adulto não é sempre perfeito, o que leva a crer que a aprendizagem da linguagem é também motivada por necessidades internas da própria criança (Chomsky, 1959, *Apud* Soares, 2006, p. 13)

Diante das limitações das teorias empiristas na explicação da aquisição da linguagem, emerge a corrente racionalista, que atribui à mente um papel central no processo de aprendizagem linguística. Esta perspectiva, especialmente articulada através das contribuições de Noam Chomsky, enfatiza a existência de uma capacidade inata para a linguagem, fundamentando-se na premissa de uma Gramática Universal. Del Ré (2006) destaca que, contrariamente ao empirismo, o racionalismo reconhece a interação intrínseca entre linguagem e mente, sugerindo que a aquisição da língua não é meramente um produto da imitação ou memorização, mas é facilitada por uma predisposição inata.

A teoria do Inatismo, proposta na década de 1960 como contraponto ao behaviorismo, argumenta que os seres humanos são dotados de uma gramática inata, uma estrutura cognitiva pré-existente que orienta a aquisição e o uso da linguagem. Santos (2008, p. 220) ressalta que essa abordagem visa explicar a competência criativa da linguagem, ou seja, a capacidade de gerar e compreender uma infinidade de sentenças nunca antes ouvidas. Soares (2006, p. 13) enfatiza a premissa chomskiana de que os seres humanos possuem uma capacidade inata

específica para a linguagem, que é ativada pela exposição à linguagem ambiente.

Essa perspectiva racionalista oferece uma explicação mais profunda para fenômenos como a rapidez e universalidade da aquisição da linguagem em crianças de diferentes culturas, que aprendem a falar com relativa facilidade e sem instrução formal. O conceito de Gramática Universal proposto por Chomsky sugere que todas as línguas humanas compartilham uma estrutura comum subjacente, que é acessada intuitivamente pelos falantes.

Portanto, o racionalismo, ao atribuir uma capacidade inata à mente para a linguagem, fornece um quadro teórico robusto para entender a complexidade da aquisição linguística. Essa abordagem não apenas desafia as explicações reducionistas oferecidas pelo behaviorismo, mas também amplia nossa compreensão sobre a natureza da linguagem e sua relação fundamental com a mente humana. Os inatistas acreditam que:

[...] a criança é equipada geneticamente de um "dispositivo de aquisição da linguagem" (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o input da linguagem do adulto e analisa-o." (Soares, 2006, p. 14, grifos da autora)

A teoria racionalista, em particular a abordagem inatista liderada por Noam Chomsky, propõe que os seres humanos nascem com uma predisposição inata para a aquisição da linguagem. Este pressuposto central sugere que a capacidade de adquirir uma língua não é um tabula rasa no nascimento, mas é facilitada por uma estrutura cognitiva pré-existente conhecida como Gramática Universal (GU). Del Ré (2006) enfatiza que, embora esta capacidade inata seja crucial, o início efetivo do processo de aquisição da linguagem depende da interação com o ambiente, particularmente em um contexto onde a linguagem é utilizada.

Conforme Cezario e Martelotta (2009), a rápida aquisição da linguagem por crianças é explicada pela presença deste dispositivo inato de aquisição da linguagem (*LAD - Language Acquisition Device*), que permite às crianças acessar as regras universais subjacentes a todas as línguas humanas. Este dispositivo facilita a seleção e a ativação das regras específicas da língua que a criança está aprendendo, conforme observado por Santos (2006).

A existência de uma Gramática Universal inata sugere que os falantes iniciantes possuem uma compreensão implícita dos princípios fundamentais que governam a organização das sentenças em qualquer língua. Isso explica a habilidade das crianças para construir frases de maneira coerente e ordenada, seguindo a estrutura gramatical da língua que estão aprendendo, sem necessidade de memorização explícita ou imitação direta. A frase "Eu estou com fome", por exemplo, ilustra como as crianças naturalmente empregam a ordem correta dos elementos na frase, refletindo os conhecimentos linguísticos inatos que possuem.

A abordagem inatista ressalta a interação sinérgica entre a predisposição inata e as experiências linguísticas proporcionadas pelo ambiente, sublinhando a importância de um substrato cognitivo inerente ao desenvolvimento linguístico. O reconhecimento da mente como agente ativo, dotado de capacidades inatas, propicia uma compreensão mais profunda dos mecanismos subjacentes à aquisição da linguagem.

O processo de aquisição da linguagem é complexo e multifacetado, abrangendo teorias como o empirismo, o racionalismo e o inatismo. Cada abordagem oferece *insights* distintos sobre como as crianças desenvolvem habilidades linguísticas. O empirismo, com figuras como John Locke, enfatiza a experiência sensorial e a interação com o ambiente como bases para a aquisição da linguagem. Teorias como o behaviorismo e o conexionismo destacam o papel das experiências externas e das redes neurais na formação do conhecimento linguístico. Por outro lado, o racionalismo, representado por René Descartes e Noam Chomsky, propõe a existência de capacidades inatas que facilitam a compreensão e a produção de linguagem, introduzindo conceitos como a Gramática Universal.

## 1.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos tradicionais de alfabetização refletem essas teorias de diferentes maneiras. Conforme Costa Souza e Castro (2019), métodos sintéticos como o alfabético, fônico e silábico partem das unidades menores da língua (letras e fonemas) para formar unidades maiores (palavras e frases), enfatizando a memorização e a repetição. Em contraste, os métodos analíticos, como o global e o de sentença, começam com unidades maiores e significativas, fragmentando-as em partes menores para facilitar a compreensão e a memorização.

No entanto, como enfatizam Costa Souza e Castro (2019), a abordagem histórico-cultural propõe uma visão integrada da alfabetização, ao considerarem não apenas os aspectos psicolinguísticos, mas também os socioculturais. Essa perspectiva destaca a importância de contextos ricos em interação social e cultural para o desenvolvimento da linguagem, fundamentando-se em teorias de autores como Vygotsky. Essa abordagem sugere que a aquisição da linguagem é mediada por ferramentas culturais e pela interação social, proporcionando uma compreensão mais holística do processo de alfabetização.

Portanto, ao considerar a diversidade de teorias e métodos, fica claro que uma abordagem integrada, que valorize tanto os aspectos inatos quanto as interações sociais e culturais, é essencial para promover um desenvolvimento linguístico completo e eficaz. Esta perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade da

aquisição da linguagem e a importância de contextos de aprendizagem ricos e diversificados.

A aquisição efetiva da linguagem oral constitui a base para o desenvolvimento subsequente da competência escrita, influenciando significativamente vários domínios cognitivos e linguísticos que são essenciais para uma expressão escrita competente e eficaz. Entre os impactos mais notáveis segundo Cezario e Martelotta (2009), destacam-se:

- **Desenvolvimento Vocabular e Expressivo:** A interação contínua e a exposição a um ambiente linguístico rico expandem o vocabulário e a capacidade expressiva das crianças, proporcionando um repertório linguístico diversificado que enriquece a expressão escrita.
- **Compreensão Gramatical:** A familiaridade com as estruturas e regras gramaticais adquiridas através da linguagem oral facilita a estruturação adequada das frases e a aplicação correta dos elementos gramaticais na escrita.
- **Consciência Fonológica:** A habilidade de manipular os sons na linguagem oral, estreitamente relacionada à consciência fonológica, é fundamental para o aprendizado da correspondência fonema-grafema, influenciando positivamente o processo de alfabetização.
- **Habilidades Narrativas:** A narrativa oral, cultivada por meio da prática de contar e ouvir histórias, desenvolve habilidades narrativas críticas para a construção de textos escritos coerentes e cativantes.
- **Motivação para a Leitura e Escrita:** Ambientes linguísticos enriquecidos, repletos de narração e diálogo, incentivam o engajamento com a leitura e escrita, despertando interesse e motivação para a prática escrita.
- **Aprendizado da Ortografia:** A exposição regular à linguagem oral promove o entendimento da relação fonema-grafema, essencial para o desenvolvimento da competência ortográfica.
- **Desenvolvimento da Competência Comunicativa:** A competência comunicativa, cultivada através da linguagem oral, é transferida para a escrita, permitindo a expressão clara e coesa das ideias.
- **Transição para a Alfabetização:** A experiência com a linguagem oral prepara as crianças para a alfabetização, fornecendo as habilidades auditivas necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, a aquisição da linguagem oral serve como um alicerce fundamental para o

desenvolvimento da escrita, influenciando de maneira significativa todos os aspectos do aprendizado da escrita. Desde o enriquecimento do vocabulário até a formação de uma base sólida para a comunicação escrita eficaz, a aquisição da linguagem oral é indispensável para o desenvolvimento integral da competência escrita, destacando a importância de abordagens pedagógicas que integrem a linguagem oral no processo de ensino da escrita.

### 1.3 ESTUDOS E CONCEITOS DO CONSTRUTIVISMO SOBRE A LÍNGUA ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

A proposta construtivista para o processo de alfabetização, conforme defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), revolucionou a compreensão de como as crianças adquirem a linguagem escrita. Em "Psicogênese da Língua Escrita" (Ferreiro e Teberosky, 1984), as autoras demonstram que a alfabetização não é um processo de memorização mecânica, mas sim um processo ativo no qual a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita antes mesmo de compreender o sistema alfabético.

As crianças, segundo Ferreiro e Teberosky (1984), passam por diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais testam suas ideias sobre como as letras e os sons se relacionam. Essa abordagem é fundamentada na teoria de Jean Piaget, que enfatiza que a criança é um agente ativo na construção do conhecimento, interagindo constantemente com o meio ao seu redor. Essa perspectiva construtivista é crítica ao contraste com os métodos tradicionais de alfabetização, que se dividem em analíticos e sintéticos.

Os métodos analíticos, como o método global, partem de unidades maiores da língua (palavras, frases) para suas partes menores (letras, sílabas), enquanto os métodos sintéticos, como o método fônico, começam com as menores unidades (fonemas, letras) para formar palavras e frases (Campelo, 2015). Ambos os métodos têm sido criticados por se focarem em propostas mecânicas e voltadas para a aquisição de técnicas de decodificação e codificação sem considerar o contexto e o significado das palavras e frases (Silva e Farago, 2016).

O construtivismo, por outro lado, propõe que a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita por meio de sua interação ativa com o ambiente (Gurgel, 2017). Ferreiro e Teberosky (1984) destacam que essa construção ocorre em estágios, nos quais as crianças elaboram e reformulam suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Por serem influenciadas pela teoria piagetiana, as teóricas defendem que a criança aprenda de forma natural ao explorar e interagir com o mundo ao seu redor.

Além disso, Ferreiro e Teberosky (1984) incorporam ideias de Noam Chomsky,

especialmente a noção de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem. Elas generalizam essa ideia para a aquisição da leitura, sugerindo que, assim como a fala, a leitura é aprendida de maneira natural e intuitiva. Segundo essa perspectiva, as crianças não precisam ser ensinadas de forma explícita e sistemática a ler; ao invés disso, elas descobrem e internalizam as regras da escrita ao interagirem com textos em contextos significativos (Andrade *et al.*, 2021).

A estrutura teórico-metodológica fornecida pelo construtivismo de Piaget é central para a proposta de Ferreiro e Teberosky (1984). A ideia de que a criança ativa constrói seu conhecimento em interação com o meio — neste caso, a língua escrita — e se desenvolve ao longo de estágios, é fundamental para entender como as crianças se alfabetizam (Campelo, 2015). A escrita é vista como um objeto de conhecimento que a criança deve explorar e compreender, passando por diferentes níveis de compreensão e de sofisticação cognitiva.

A contribuição dessa abordagem é dupla: por um lado, oferece uma compreensão profunda do processo de aprendizagem da escrita, e por outro, proporciona uma base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e a forma como cada criança constrói seu conhecimento (Gurgel, 2017). Em vez de impor métodos rígidos e uniformes, o construtivismo defende uma abordagem mais flexível e centrada na criança, que valoriza suas hipóteses e seu desenvolvimento cognitivo (Silva e Farago, 2016).

Embora a abordagem construtivista tenha trazido avanços significativos. Ela também enfrentou críticas. Alguns críticos argumentam que a ênfase no desenvolvimento natural e espontâneo pode negligenciar a necessidade de instrução sistemática e explícita, especialmente para crianças que enfrentam dificuldades específicas de aprendizagem (Pollo, Treiman e Kessler, 2015). Outros apontam que a falta de um foco claro nas técnicas de decodificação pode resultar em lacunas na capacidade de leitura e escrita (Andrade, 2017).

Por exemplo, Gurgel (2017) analisa a psicogênese da língua escrita ao entender que, apesar de suas contribuições, é necessário um equilíbrio entre a exploração construtivista e a instrução mais estruturada para garantir que todas as crianças possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita. Silva e Farago (2016) também discutem os equívocos associados ao construtivismo, ao enfatizarem a importância de integrar abordagens que considerem tanto a construção ativa do conhecimento quanto a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes.

A proposta construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) revolucionou a maneira como entendemos a alfabetização. Na visão dessas estudiosas, entendemos que a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema da escrita de forma ativa e natural. A integração das teorias de Piaget e Chomsky oferece, ainda, uma base teórica sólida para essa

abordagem, que enfatiza a importância da interação com o meio e a construção ativa do conhecimento (Mello, 2015).

No entanto, é fundamental reconhecer as críticas e buscar um equilíbrio que combine os insights construtivistas com métodos que garantam a aquisição eficiente das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, podemos desenvolver práticas pedagógicas que não apenas respeitem o desenvolvimento natural da criança, mas também ofereçam o suporte necessário para seu sucesso acadêmico e pessoal (Silva e Farago, 2016).

#### 1.4 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural, conforme articulada por Vygotsky, Luria e Leontiev (2016), oferece uma visão crítica e integrada da aquisição da linguagem escrita, destacando sua função como instrumento cultural e sua importância no desenvolvimento cognitivo. A escrita não é meramente uma habilidade técnica. Ela é um meio essencial para a internalização e transformação das práticas culturais. Ao entender a alfabetização sob essa perspectiva, reconhece-se que a linguagem escrita atua como mediadora das interações sociais e cognitivas, promovendo uma forma de pensar mais abstrata e complexa.

Vygotsky (2016) parte do princípio de que a linguagem escrita transforma as funções psicológicas superiores ao permitir um nível de reflexão e abstração que a oralidade não pode alcançar. Esse ponto de vista problematiza as abordagens tradicionais de alfabetização que se concentram apenas na decodificação e codificação de símbolos. A teoria histórico-cultural propõe que a escrita deve ser ensinada e aprendida como uma prática cultural significativa, imbuída de contexto e propósito social. Tuleski, Chaves e Barroco (2012) reforçam essa visão ao enfatizar que a aquisição da linguagem escrita é profundamente influenciada pelo ambiente social e cultural do indivíduo.

Ao analisar a função social da escrita, Duarte e André (2000) apontam que a escrita serve não apenas para comunicação, mas para a internalização de valores e conhecimentos culturais. Essa perspectiva revela que o processo de alfabetização é, na verdade, um processo de enculturação, no qual os indivíduos assimilam e transformam o conhecimento cultural através da linguagem escrita. A educação, portanto, deve reconhecer e valorizar esse processo, criando práticas pedagógicas que integrem a escrita nas experiências culturais dos alunos.

Mello (2010) critica as abordagens tradicionais de alfabetização que negligenciam o papel da escrita como instrumento cultural. Ela argumenta que tais abordagens tendem a

fragmentar o aprendizado, já que se detém, apenas, nas habilidades técnicas e ignorando a importância da escrita na formação da consciência crítica e coletiva. Segundo Mello, a escrita deve ser vista como uma prática que promove a reflexão crítica e a capacidade de agir autonomamente na sociedade. Essa visão é compartilhada por Martins, Carvalho e Dangió (2018), que destacam a escrita simbólica como um reflexo das necessidades e valores das sociedades ao longo da história.

Marchesoni e Shimazaki (2021) exploram os conceitos de alfabetização e letramento, propondo que uma compreensão completa do processo de alfabetização deve incorporar o letramento como prática social. Eles argumentam que o letramento, mais do que a mera habilidade de ler e escrever, envolve a capacidade de usar a escrita de maneira eficaz em diversos contextos sociais. Esta abordagem crítica ressalta a importância de preparar os alunos não apenas para a decodificação de textos, mas para a interpretação crítica e uso significativo da escrita em suas vidas diárias.

A perspectiva histórico-cultural também destaca a necessidade de práticas pedagógicas que vão além do ensino da escrita como uma habilidade isolada. Como apontado por Coelho (2017), a alfabetização deve ser vista como um processo dialético, em que o aluno não apenas aprende a escrever, mas também desenvolve uma compreensão crítica das funções sociais da escrita. Isso implica que a educação deve fomentar um ambiente onde a escrita é usada para questionar, refletir e transformar a realidade social.

Dangió (2017) reforça essa visão ao enfatizar a importância de estratégias didáticas que promovam a reflexão crítica sobre o papel da escrita na sociedade. Ele argumenta que, para que a alfabetização seja verdadeiramente eficaz, deve incluir a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de usar a escrita como uma ferramenta para a transformação social. Essa abordagem transcende a mera instrução técnica, integrando a escrita nas práticas culturais e sociais dos alunos.

Portanto, a teoria histórico-cultural, ao problematizar a função social da escrita e destacá-la como instrumento cultural, oferece uma crítica profunda às abordagens tradicionais de alfabetização. Ela propõe uma visão integrada e reflexiva da educação, segundo a qual a escrita é ensinada e aprendida como uma prática cultural significativa, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e a transformação social. Essa perspectiva exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem o contexto cultural dos alunos, preparando-os para usar a escrita de maneira crítica e significativa em suas vidas.

Concluída a discussão sobre as teorias que fundamentam o processo de alfabetização e o desenvolvimento da competência escrita, emerge a necessidade de explorarmos a aplicação

prática desses conceitos no contexto educacional. A compreensão teórica dos métodos construtivistas e histórico-culturais, juntamente com suas críticas, prepara o terreno para investigar a integração dessas abordagens no ambiente escolar. O próximo capítulo aborda a relação entre oralidade, escrita e letramento na educação formal, bem como examina teorias da aquisição da linguagem e práticas pedagógicas que fortalecem a competência comunicativa dos alunos.

## **2 RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Este capítulo aborda a complexidade e a interdependência entre a oralidade e a escrita no processo educacional, destacando o papel crucial do letramento no desenvolvimento da competência escrita. Este capítulo visa, portanto, aprofundar o entendimento da relação sinérgica entre oralidade, escrita e letramento, ao entender que uma abordagem educacional integrada e reflexiva é fundamental para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Ao fazer isso, o capítulo contribui significativamente para o campo da educação linguística, já que oferece entendimentos valiosos para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados em promover práticas de letramento eficazes e inclusivas.

### **2.1 INTERCONEXÃO ENTRE A ORALIDADE E A COMPETÊNCIA ESCRITA**

A interação entre a oralidade e a competência escrita é essencial no contexto educacional, tendo em vista que marca um campo significativo de estudo na linguística aplicada e pedagogia. A oralidade, elemento primário de comunicação, precede e fundamenta o aprendizado da escrita, estabelece as bases para a competência comunicativa dos alunos. Desde cedo, as crianças são imersas em um ambiente rico em linguagem oral, que molda sua capacidade de compreender e utilizar a língua falada para interagir socialmente.

Quando entram no ambiente escolar, os alunos já possuem um conhecimento significativo da linguagem oral. Contudo, o desafio da educação formal é facilitar a transição para a competência escrita, que envolve a assimilação de regras, convenções e a capacidade de organizar pensamentos de forma mais estruturada. A escrita, diferentemente da oralidade, exige um nível de formalização e reflexão que amplia a complexidade da expressão linguística.

Este processo de desenvolvimento da competência escrita é complexo e multifacetado, uma vez que exige abordagens pedagógicas que reconheçam a importância da oralidade como alicerce para a aquisição da escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1982), a compreensão da escrita como um sistema simbólico e representativo é gradual e profundamente influenciada pela experiência oral das crianças. Além disso, Vygotsky (1978) enfatiza a interdependência entre pensamento e linguagem, argumentando que a aprendizagem ocorre primeiro no plano social (oralidade) e depois no plano individual (escrita), por meio da internalização.

Portanto, a educação formal deve proporcionar experiências que valorizem a oralidade como fundamento para o desenvolvimento da escrita, além de promover práticas pedagógicas que integrem essas duas modalidades de linguagem de maneira significativa e contextualizada.

Isso implica criar oportunidades para que os alunos expressem suas ideias oralmente, participem de discussões e, gradualmente, transponham essas habilidades para a escrita, enriquecendo sua competência comunicativa em ambas as modalidades.

O ensino eficaz da relação entre oralidade e competência escrita na educação formal deve considerar estratégias que valorizem a familiaridade dos alunos com a língua falada e facilitem a transição para a linguagem escrita. A integração de atividades que conectam ambas as modalidades, como debates, discussões e produção textual, pode ser uma abordagem eficaz. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. (Brasil, 1997, p. 48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam a necessidade de uma abordagem abrangente no ensino, englobando tanto os elementos notacionais quanto os discursivos da escrita. Essa perspectiva reflete uma compreensão integral da linguagem escrita e reconhece que a habilidade de lidar eficientemente com a escrita vai além da simples decodificação de letras e palavras.

Ao mencionar "a escrita da linguagem", refere-se aos elementos notacionais, que envolvem a compreensão e aplicação das regras do sistema alfabético, bem como o conhecimento das restrições ortográficas. Esse aspecto se concentra na dimensão técnica e formal da escrita, ao garantirem que os alunos desenvolvam competência na produção de textos escritos corretos e ortograficamente adequados.

Por outro lado, ao abordar "a linguagem escrita", o trecho destaca os aspectos discursivos. Ele se refere à maneira como a linguagem é utilizada para se expressar por meio da escrita. Aqui, a ênfase recai na compreensão do uso da linguagem em diferentes contextos, estilos e gêneros textuais. Isso envolve a capacidade de estruturar ideias, organizar informações de maneira coerente e de adequar a linguagem ao propósito comunicativo.

A abordagem equilibrada desses dois aspectos é primordial para o desenvolvimento completo das habilidades de escrita dos alunos. Ensinar apenas os aspectos notacionais pode resultar em uma compreensão mecânica e limitada da linguagem escrita, enquanto focar apenas nos aspectos discursivos pode negligenciar a importância das regras e normas que garantem a clareza e a eficácia na comunicação escrita.

Ademais, ao reconhecer a necessidade de ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem quanto com a linguagem escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam

a importância de uma abordagem integrada e holística no ensino da língua portuguesa, promovendo, de fato, uma competência escrita mais completa e eficaz.

Além disso, é imprescindível que os educadores compreendam que as diferenças entre oralidade e escrita não implicam em uma superioridade da última sobre a primeira. Ambas são formas legítimas de expressão linguística, cada uma com suas características e funções específicas. O reconhecimento e a valorização dessas diferenças contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às diversas formas de linguagem (Antunes, 2003).

A promoção da competência escrita na educação formal não deve ser encarada como uma mera transposição da oralidade para o papel, mas sim como um processo que envolve o desenvolvimento de habilidades específicas, tais como a capacidade de argumentação, a clareza na exposição de ideias e a adequação ao contexto comunicativo. Dessa forma, a relação entre oralidade e competência escrita se apresenta como um desafio enriquecedor, tendo em vista que oferece oportunidade para aprimorar a expressão linguística dos alunos em suas múltiplas dimensões.

Em conformidade com as considerações apresentadas anteriormente, ressaltamos que o ser humano, enquanto entidade social, se engaja em interações linguísticas manifestadas tanto oralmente quanto por meio da escrita. A linguagem desempenha um papel fundamental na organização dos pensamentos e ideias humanas. Importa salientar que a linguagem humana subsiste com a finalidade intrínseca de propiciar a comunicação, configurando-se, assim, como um veículo destinado à interação entre os indivíduos. Nesse contexto, a língua, seja em sua expressão oral ou escrita, assume uma função social essencial, direcionada à promoção da interatividade.

Segundo Antunes (2003), a língua se atualiza primordialmente em serviço da comunicação intersubjetiva, emergindo em situações de atuação social mediante práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. Ao ingressar na escola, o aluno já possui habilidades linguísticas orais, contudo, carece de instrução para desenvolver a competência escrita. Pessoa (1999) propõe a distinção entre a palavra falada, entendida como fenômeno natural, e a palavra escrita, concebida como fenômeno cultural portanto, torna-se imperativo o estudo sistemático para adquirir a habilidade da escrita, uma vez que a aquisição da fala se dá de maneira inerente à inserção do indivíduo no meio social.

No contexto educacional, a responsabilidade da escola, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa (LP), reside em capacitar os alunos na prática da escrita, possibilitando sua plena inserção nas dinâmicas e situações de letramento presentes na sociedade. Importa ressaltar que, não obstante a ênfase na escrita, a oralidade não deve ser negligenciada, sendo

sua abordagem caracterizada não por um ensino direto, mas por um processo de aprimoramento contínuo (Schneuwly e Dolz, 2004).

Atualmente, os estudos linguísticos que abordam a relação entre oralidade e escrita demonstram um considerável avanço e enriquecimento. A visão sobre essa interação, conforme proposta por Saussure em 1916, pode ser resumida da seguinte maneira:

Língua e escrita são dois sistemas distintos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada, da qual é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. (*apud* Schneuwly e Dolz, 2004, p. 163)

A afirmação ressalta a distinção fundamental entre língua e escrita, sublinhando que são sistemas linguisticamente autônomos. Enquanto a língua engloba a comunicação oral, a escrita emerge como um sistema separado, cujo propósito primordial é representar a língua oral. Nesse contexto, a escrita não deve ser encarada como uma mera combinação de palavras escritas e faladas, sendo esta última considerada a imagem da primeira. O risco percebido nessa concepção é que a representação escrita pode, inadvertidamente, assumir um protagonismo indevido em relação à língua oral, distorcendo a verdadeira natureza do objeto linguístico.

A ênfase na representação do signo vocal, ou seja, na palavra falada, é ressaltada como central para uma compreensão mais fiel da linguagem. O autor destaca a importância de não subestimar o papel do signo vocal, advertindo contra uma visão distorcida que poderia privilegiar excessivamente a representação escrita em detrimento da essência intrínseca da língua, que reside na comunicação oral.

Nesse contexto, destaca-se a importância de reconhecer as peculiaridades e autonomias dos sistemas oral e escrito. É essencial manter uma perspectiva equilibrada que não subestime a primazia da língua falada na compreensão do fenômeno linguístico. Isso implica compreender que a escrita, embora represente a língua, não deve ser vista como uma mera combinação de palavras escritas e faladas, evitando assim a distorção do papel principal da língua oral. O foco na representação do signo vocal ressalta a centralidade da palavra falada na compreensão genuína da linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004).

Atualmente, apesar dos progressos nas investigações linguísticas, subsiste no âmbito escolar uma concepção antiquada acerca da relação entre oralidade e escrita, manifestada na percepção de alguns educadores que caracterizam a língua escrita como uma simples transposição da língua oral. Contudo, estudos mais contemporâneos evidenciam que a escrita não representa uma duplicação exata da fala. Caso assim fosse, a escrita se configuraria como

um sistema incompleto, uma vez que a transcrição do oral, ao registrar o fluxo por meio de unidades descontínuas, apresenta desafios significativos para a apreensão de aspectos vinculados às dimensões prosódicas (Schneuwly e Dolz, 2004).

É comum também, no âmbito educacional, depararmos com a concepção equivocada de que a língua escrita ostenta uma qualidade superior à língua falada; uma visão que sugere que a escrita deve aderir a normas formais, enquanto a fala é percebida como mais informal e sujeita a "erros" de português (Marcuschi, 2005).

É imperativo que todo profissional do ensino mantenha-se atualizado em sua área de atuação, acompanhando a evolução das pesquisas, as quais podem contribuir de maneira significativa para o aprimoramento de suas práticas educacionais. Nesse contexto, é incumbência do docente transmitir aos estudantes de língua portuguesa que a escrita não pode ser encarada como uma mera representação da fala. A escrita revela limitações na reprodução de muitos fenômenos inerentes à fala, tais como prosódia, gestualidade e expressões faciais. Da mesma forma, a escrita incorpora elementos ausentes na fala, como cores, formatos e tipos de letra, evidenciando-se, assim, como práticas distintas de utilização da língua.

Problemas na produção escrita dos estudantes de português, decorrentes da presença de marcadores da oralidade, são recorrentes. Embora compreensível, o professor não pode adotar uma postura imparcial diante desse cenário. Após identificar tais ocorrências, é imperativo que o educador busque auxiliar na mitigação dessa tendência.

Uma abordagem eficaz para auxiliar os discentes nesse aspecto consiste em instruí-los sobre a distinção entre a linguagem oral e escrita. Faz-se necessário ressaltar que a escrita não reproduz exatamente a fala, e vice-versa; ambas apresentam pontos de convergência e divergência. Destaca-se que tais modalidades discursivas possuem características próprias e distintivas, situando-se em um continuum tipológico das práticas sociais, no qual se encontram extremidades representando o máximo de naturalidade e formalidade, podendo a escala de formalismo variar conforme diferentes grupos sociais.

O processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa deve considerar a escrita como uma modalidade linguística presente em diversos contextos cotidianos, como trabalho, escola, família e burocracia. Cada um desses contextos envolve distintos objetivos de uso da língua, resultando na emergência de gêneros textuais com formas comunicativas e expressões específicas.

A consciência acerca dessa dinâmica é crucial para orientar o trabalho docente, conforme sublinha Marcuschi (2005, p. 19), sugerindo que a escola deve aprofundar seu entendimento sobre essa questão para enfrentar suas responsabilidades com maior preparo e

flexibilidade na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a serem abordados.

Essa abordagem demanda do professor o reconhecimento de que, do ponto de vista linguístico, não existe uma única norma escrita ou oral, e que a escrita não deve ser tomada como referência única para a língua oral. Além disso, é imperativo que o docente, em sua metodologia, compreenda que o critério tradicional de correção gramatical normativa não é o mais determinante ao orientar a produção escrita ou oral dos alunos. Conforme delineado nesta pesquisa, o critério primordial é o da adequação.

Nesse contexto, é crucial afastar do ambiente escolar a influência da "falácia clássica", a qual sugere que a língua falada é caótica e desprovida de organização gramatical, impelindo a ideia de que a escrita literária deve ser o padrão para uma expressão elegante e correta. A falsa noção da superioridade da escrita sobre a fala, que preconiza a formalidade extrema na produção textual, deve ser combatida e substituída pela compreensão da diversidade de registros linguísticos, priorizando a adequação contextual (Marcuschi, 2005).

Impõe-se ao educando a compreensão de que a oralidade e a escrita operam de modo distinto, sendo relevante destacar que o dialeto adquirido extramuros da escola é funcional e, em certos contextos, adequado à comunicação, embora em outras circunstâncias possa não sê-lo. Uma abordagem dessa natureza poderia ser viabilizada mediante a introdução de atividades que propiciassem a observação das variações na linguagem oral, permitindo ao discente adaptar seu discurso conforme os objetivos comunicativos e o contexto de fala. Embora tal enfoque não constitua o objetivo precípuo deste trabalho, a inclusão de atividades desse teor, que abordassem o uso do dialeto padrão em paralelo às variedades linguisticamente dominadas pelo aluno, contribuiria para facilitar sua transição ao domínio formal da escrita.

Historicamente segundo Koch e Elias (2010), a instituição escolar já adotou a perspectiva de que o aspecto crucial na utilização da língua é a efetivação da comunicação, ou seja, a capacidade de se fazer entender e compreender o discurso alheio, independentemente da forma verbal como a comunicação se manifesta. Essa concepção ainda persiste na sala de aula de Língua Portuguesa, resultando em reações dos alunos às orientações dos professores sobre suas expressões linguísticas, sob o argumento de que "o importante é que a pessoa entendeu o que eu quis dizer".

Tal postura tem dificultado o trabalho do docente ao tentar instruir o aluno sobre o uso apropriado da língua, uma vez que, ocasionalmente, o estudante mostra resistência em aceitar as diversas formas de manifestação linguística e em utilizá-las competentemente. O aluno, de maneira simplista, considera que, independentemente da forma adotada, ele consegue se comunicar e, portanto, se dá por satisfeito. No entanto, isso suscita questionamentos sobre sua

competência comunicativa e sua habilidade para agir em contextos que demandem o emprego formal da linguagem, situações que o aluno, inevitavelmente, reconhece como existentes. A resolução desse impasse, portanto, depende da persistência do professor (Schneuwly e Dolz, 2004).

Segundo Marcuschi (2005), a compreensão das semelhanças e diferenças entre fala e escrita não pode ser abordada de maneira satisfatória sem a consideração das situações de uso cotidianas, ressaltando a importância de conduzir o aluno a ponderar o contexto do ato comunicativo ao se expressar. Esta mudança de perspectiva possibilitará que o aluno perceba o texto, seja ele oral ou escrito, como um objeto resultante de práticas sociais, visto que, conforme enfatizam Koch e Elias (2010), o texto é um evento sociocomunicativo que adquire existência em um processo interacional. Todo texto é fruto de uma coprodução entre os interlocutores, e o aluno precisa compreender que a distinção entre texto falado e escrito reside na forma como são realizados.

Portanto, considerando as atuais abordagens de pesquisa sobre fala e escrita, é imperativo que os professores de Língua Portuguesa deem a devida atenção a essas atividades, a fim de orientar adequadamente os alunos sobre a interrelação entre essas modalidades linguísticas. A saber:

1. devem ser percebidas como atividades comunicativas e como ‘práticas sociais situadas’;
2. são altamente complexas, cada uma à sua maneira;
3. apresentam diferenças, mas também diversas semelhanças;
4. podem variar quanto ao grau de formalidade, num contínuo que vai do nível mais formal ao mais informal. (Lima e Beserra. In Leal e Gois, 2012)

A interação entre oralidade e escrita é crucial no processo educacional, refletindo a complexidade da linguagem como um fenômeno social dinâmico. Na educação formal, o desenvolvimento da competência escrita é significativamente influenciado pela base de linguagem oral que os alunos trazem para a sala de aula. Este entendimento aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem a fluidez entre falar e escrever, reconhecendo a oralidade como um alicerce para o aprimoramento das habilidades de escrita.

As diretrizes curriculares enfatizam a importância de abordar a linguagem escrita não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas, mas como uma prática social que reflete e molda a interação humana. Este enfoque pede um currículo que integre a oralidade e a escrita de maneira que os alunos possam navegar e contribuir efetivamente para as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção textual.

Nesse contexto, o papel do professor é essencial. Os educadores são incentivados a criar

ambientes de aprendizagem que promovam a interação e a participação ativa dos alunos, utilizando estratégias que vão além da transmissão de conhecimento para facilitar a construção de significados. Ao valorizar as experiências linguísticas dos alunos, os professores podem apoiar o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, fundamentais para a participação efetiva na sociedade.

O desafio está em implementar essas diretrizes de forma eficaz, o que exige uma formação contínua dos professores, recursos adequados e uma constante adaptação às mudanças no ambiente educacional. A formação de educadores deve, portanto, alinhar-se às necessidades pedagógicas atuais, preparando-os para engajar os alunos em práticas de leitura e escrita que sejam tanto reflexivas quanto críticas.

Essa abordagem reflete uma compreensão de que a educação em língua materna é mais do que o ensino de habilidades técnicas; é sobre capacitar os alunos a usar a linguagem de maneira significativa em diferentes contextos sociais. A integração da oralidade e da competência escrita, sustentada por diretrizes curriculares abrangentes e práticas pedagógicas inovadoras, é fundamental para alcançar esse objetivo.

Resumindo, os elementos evidenciados sublinham a natureza comunicativa e contextualmente inserida da fala e da escrita, a complexidade inerente a ambas, as convergências e divergências entre essas modalidades, e a flexibilidade no nível de formalidade que permeia essas expressões linguísticas. Essas percepções são essenciais para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do papel desempenhado pela linguagem na interação humana.

## 2.2 ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO

A oralidade é apresentada como a manifestação inicial da capacidade humana de comunicar, desempenhando um papel indispensável no desenvolvimento linguístico e na socialização. Como apontado por Ferreiro (2001), ela estabelece a fundação sobre a qual a escrita e o letramento são posteriormente construídos, oferecendo a base inicial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esse entendimento enfatiza a importância de uma sólida compreensão da oralidade pelos educadores, que, ao reconhecê-la como alicerce, podem promover um ambiente propício ao desenvolvimento linguístico integral dos alunos.

A escrita, por outro lado, é identificada como a formalização da comunicação, essencial para a perpetuação e disseminação do conhecimento. Mortatti (2004, p. 80) destaca que a exploração dos princípios fundamentais da escrita transcende o domínio técnico, abarcando a

compreensão de sua função como veículo de expressão e interação. Esta perspectiva realça a escrita como um componente vital do letramento, enfatizando seu papel no desenvolvimento cognitivo e na capacidade de engajamento crítico dos alunos.

O letramento é discutido em sua totalidade, ultrapassando a mera capacidade de decodificar o texto, para incluir a interpretação, a compreensão de diversos gêneros textuais e a aplicação reflexiva da linguagem em múltiplos contextos. Soares (2016, p. 34) argumenta que o letramento incorpora a habilidade de se engajar com textos de maneira significativa, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que fomentem a autonomia, a crítica e a participação ativa na sociedade.

A confluência entre oralidade, escrita e letramento no ambiente educacional é ressaltada como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar esses conceitos de maneira harmoniosa, os educadores podem enriquecer o processo educacional, preparando os estudantes para enfrentar os desafios comunicativos contemporâneos. Assim, esta seção propõe um alicerce teórico para a construção de práticas pedagógicas que nutram uma compreensão abrangente e efetiva da linguagem.

Ferreiro (2001) sublinha a relevância de perceber a escrita como um marco crucial na jornada educacional, desafiando as abordagens convencionais de alfabetização ao promover a integração da leitura e da escrita às vivências diárias dos alunos, estabelecendo assim o alicerce para o conceito de letramento. Mortatti (2004, p. 80) observa o surgimento do letramento como resposta ao esgotamento das noções tradicionais de alfabetização, sugerindo uma evolução na compreensão desse processo educativo.

As transformações conceituais na alfabetização, marcadas pela expansão do entendimento de "alfabetizado" nos censos demográficos, refletem uma visão de alfabetização que engloba a participação em práticas sociais de leitura e escrita, conforme elucidado por Soares (2014). A intersecção entre alfabetização e letramento, entretanto, gera debates sobre a terminologia e a prática educacional, indicando a necessidade de uma abordagem que harmonize os aspectos técnicos da escrita com os usos sociais da leitura e da escrita, conforme discutido por Morais (2012).

A pedagogia contemporânea deve transcender a visão tradicional de alfabetização, que frequentemente se limita ao aprendizado mecânico do sistema alfabético, para abraçar uma abordagem mais holística que reconhece o letramento como um processo contínuo e multifacetado. Essa evolução pedagógica enfatiza a necessidade de uma educação que prepare os alunos não apenas para decodificar palavras, mas para interagir de maneira significativa com o texto, aplicando suas habilidades de leitura e escrita em uma gama diversificada de contextos

sociais e culturais.

Soares (2016) argumenta que a integração eficaz da alfabetização com práticas de letramento pode enriquecer significativamente o processo educacional, tornando-o mais relevante para as necessidades e desafios do século XXI. Esta abordagem reconhece que a alfabetização não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar um entendimento mais profundo e aplicado da linguagem escrita, capacitando os alunos a utilizar esse conhecimento de maneira crítica e criativa em suas vidas cotidianas.

A autora propõe que as práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente desenhadas para promover não apenas o domínio técnico da escrita, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas e analíticas. Isso inclui a criação de oportunidades para os alunos explorarem diferentes gêneros textuais, participarem de atividades de leitura e escrita contextualizadas e engajarem-se em discussões críticas sobre os textos com os quais interagem. Essas atividades não só reforçam a compreensão textual, mas também estimulam a reflexão sobre os diversos papéis que a escrita desempenha na sociedade.

Portanto, a distinção entre alfabetização e letramento, conforme delineada por Soares, não implica uma separação rígida, mas uma compreensão de que ambos os processos são essenciais e complementares dentro do espectro educacional. A alfabetização fornece a base técnica necessária para a aquisição da linguagem escrita, enquanto o letramento expande essa base, incorporando a capacidade de usar a escrita de maneira eficaz e significativa em uma ampla variedade de contextos sociais.

Em suma, a "desinvenção da alfabetização" de Soares (2016) apela para uma reformulação das práticas educacionais, onde a alfabetização e o letramento são vistos como componentes interconectados de um processo educacional mais abrangente. Ao adotar essa perspectiva integrada, os educadores podem oferecer uma educação mais rica e engajada, preparando os alunos para serem leitores e escritores proficientes, críticos e reflexivos, capazes de navegar com sucesso no mundo complexo e textualmente saturado em que vivemos. Nesse contexto, a autora destaca que:

A criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas ou frases artificiais apenas para a prática das relações grafema-fonema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (Soares, 2016, p. 350).

A conceituação de aprendizagem sob a ótica do letramento enfatiza o desenvolvimento de habilidades linguísticas inseridas em práticas sociais de leitura e escrita, como bem articulado por Soares (2016, p. 45). Esta perspectiva amplia o escopo da alfabetização para além da mera aquisição técnica, valorizando a aplicação dessas competências em uma diversidade de contextos escritos na sociedade. Soares (2004, p. 02) argumenta que alfabetizar implica em dotar os indivíduos da capacidade de empregar habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz, conferindo-lhes um meio diferenciado de interação com o mundo, um patamar que transcende o simples domínio do código alfabético.

Esta visão encontra eco em documentos oficiais, materiais didáticos e programas de formação de professores alfabetizadores, evidenciando sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional contemporâneo (Mortatti, 2004). No entanto, Soares (2016) identifica uma tendência de interpretações equivocadas relacionadas ao letramento na fase inicial da alfabetização, em que predominou a crença de que a mera exposição a textos variados garantiria a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. Esse entendimento resultou em uma diluição da essência da alfabetização, que é a aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfica, em favor de um foco excessivo no letramento (Soares, 2016, p. 40). Morais (2012, p. 25) critica essa abordagem por criar uma "ditadura do texto" que negligencia a importância de unidades linguísticas menores, como palavras ou sílabas, subestimando a necessidade de instrução sistemática no funcionamento da escrita alfabética.

Frente a essa problemática, Soares (2016) propõe uma "reinvenção da alfabetização", que, sem perder de vista a especificidade do aprendizado da leitura e escrita, incorpora práticas de letramento que enriquecem e contextualizam o processo de alfabetização. Atividades como a leitura de histórias abrem um leque de possibilidades para a aprendizagem, despertando a curiosidade e motivando a busca por conhecimento em fontes variadas. Palavras e frases encontradas nas narrativas podem se tornar foco de exercícios de alfabetização, integrando assim o letramento às práticas educativas diárias (Soares, 2016, p. 144).

### 2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO FORMAL

No decorrer da década de 1980, o campo educacional e as ciências linguísticas testemunharam o surgimento do termo "letramento", conceito que transcende a tradicional noção de alfabetização. A obra de Mary Kato, intitulada "No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística", publicada em 1986, marca uma das primeiras ocasiões em que se

discute a influência do letramento na aquisição da língua falada culta (Kato, 1986). Em sequência, Leda Verdiani Tfouni, através de seu livro "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso", lançado em 1988, estabelece um divisor de águas na literatura acadêmica ao diferenciar explicitamente alfabetização de letramento (Tfouni, 1988). Este momento é crucial para o reconhecimento do letramento como um conceito que engloba aspectos mais complexos e profundos do que a simples capacidade de ler e escrever, integrando-o ao contexto de um sistema social de escrita. A consolidação desse termo no âmbito acadêmico se dá com a publicação de "Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita", organizado por Ângela Kleiman em 1995 (Kleiman, 1995).

A conceituação e evolução do letramento refletem um aprofundamento crítico e analítico por parte dos estudiosos da linguagem, evidenciando o reconhecimento de que a alfabetização, por si só, não abarca a totalidade das práticas sociais e cognitivas vinculadas à escrita. Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 17) ressaltam que a emergência do letramento como um neologismo decorre da necessidade de expandir a análise para além da alfabetização, contemplando fenômenos que a transcendem.

Magda Soares (2020) elucida a etimologia do termo "letramento", derivado do inglês "literacy", que por sua vez remonta ao latim "littera" (letra), acrescido do sufixo "-cy", indicativo de qualidade, condição ou estado. Dessa forma, "literacy" alude ao estado ou condição de indivíduos que se apropriam da leitura e da escrita, implicando uma série de consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas (Soares, 2020, p. 17).

Conseqüentemente, o letramento é compreendido não apenas como a aquisição das habilidades elementares de leitura e escrita, mas como a incorporação e domínio de práticas que permeiam e são influenciadas por diversas dimensões da vida social e cultural (Soares, 2020).

Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse 'aprendizado' não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados. (Tfouni, Pereira E Assolini, 2018, p. 17).

A redução da educação em leitura e escrita a meras tarefas de codificação e decodificação esvazia o processo educativo de sua essência, transformando-o numa rotina desprovida de significado. A habilidade de ler e escrever deve ser concebida não apenas como a capacidade de decifrar palavras, mas como o domínio de um conjunto de saberes que habilitem os estudantes a aplicar tais competências em amplos contextos sociais. Portanto, é imperativo cultivar habilidades que ultrapassem as fronteiras das operações mecânicas de

leitura e escrita.

Oliveira (2017, p. 2) ressalta a importância de se estabelecer um vínculo profundo com a diversidade textual presente no tecido social, ampliando a compreensão sobre as funções e os significados que a leitura e a escrita desempenham em distintos contextos da vida cotidiana. A alfabetização, sob essa ótica, integra-se às práticas sociais de leitura e escrita, configurando-se como um processo de construção e aquisição de conhecimento significativo.

Nesse sentido, a finalidade educacional é fomentar nos alunos a percepção de si como indivíduos autônomos, ativos, críticos e reflexivos, inseridos no contexto social. Assim, a alfabetização transcende a execução de procedimentos mecânicos, configurando-se como um meio pelo qual os estudantes engajam-se de forma significativa nas práticas sociais, utilizando a leitura e a escrita de modo eficaz e reflexivo, enriquecendo sua participação na esfera pública.

A concepção de letramento, conforme elucidado por Santos e Mendonça (2007), enfatiza a inseparabilidade da aquisição da escrita das práticas sociais, as quais conferem propósito e contexto à leitura e à escrita. Tal perspectiva sublinha a importância de transcender abordagens pedagógicas que se limitam à repetição descontextualizada, em favor de estratégias

que imbricam o ensino das competências leitoras e escritoras com as práticas sociais vivenciadas pelos aprendizes. É imperativo, portanto, que a educação valorize e promova a interação dos estudantes com uma diversidade de gêneros textuais, refletindo assim a complexidade do ambiente linguístico que os envolve.

Nesse sentido, a metodologia empregada no ensino deve favorecer a análise crítica e a compreensão aprofundada dos textos, alinhando-se às demandas reais de leitura e escrita com as quais os estudantes se deparam fora do contexto escolar. Ao engajar os alunos em experiências de aprendizagem significativas que exploram a linguagem em sua plenitude, fomenta-se não apenas a motivação e o engajamento, mas também o desenvolvimento robusto de habilidades linguísticas. Portanto, o ensino da língua ascende além da mera prática mecânica, emergindo como uma ferramenta essencial, empregada pelos estudantes de maneira consciente e reflexiva em seu cotidiano, contribuindo para uma educação mais instigante e pertinente.

[...] práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, passam a ter um caráter social e funcional, e a se guiar por objetivos mais claramente definidos: aprender a escrever para reclamar direitos (carta de reclamação), aprender a ler para se informar sobre onde assistir a um filme (agenda cultural), aprender a ler para admirar uma obra (romance), aprender a “falar” para se apresentar a um emprego (entrevista), conhecer e dominar os recursos linguísticos discursivos para provocar e compreender efeitos de sentido. (Barroso, 2011, p. 140).

A emergência do conceito de letramento no cenário educacional brasileiro, delineada

nos estudos pioneiros de Kato (1986) e posteriormente expandida por Tfouni (1988), marca uma evolução significativa no entendimento das práticas de alfabetização. Essa distinção entre alfabetização e letramento, conforme consolidada por Kleiman (1995), reflete uma ampliação conceitual crucial, reconhecendo o letramento não apenas como a habilidade de decodificar símbolos linguísticos, mas como a incorporação de práticas sociais que englobam a leitura e a escrita (Soares, 2004). Nesse contexto, Tfouni, Pereira e Assolini (2018) enfatizam o letramento como um fenômeno que transcende a mera alfabetização, sugerindo uma reflexão mais profunda sobre seu papel nas práticas sociais e culturais.

A etimologia do termo "letramento", vinculada à palavra inglesa "literacy", sugere uma relação intrínseca entre a aquisição da escrita e suas implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tal como discutido por Soares (2020). Essa perspectiva aponta para a compreensão do letramento como um estado ou condição que vai além da habilidade básica de ler e escrever, abarcando as complexidades das dimensões sociais, culturais e cognitivas associadas ao uso da escrita.

Neste panorama educacional, Barroso (2011) articula uma visão que ressalta a importância de práticas educacionais que integrem objetivos específicos e contextualmente relevantes, promovendo uma abordagem social e funcional do ensino da língua. A autora propõe exemplos concretos de aplicação dessa abordagem, como a elaboração de cartas de reclamação ou a leitura com propósitos específicos, evidenciando a necessidade de conectar a aprendizagem linguística a usos significativos na vida cotidiana.

A abordagem pedagógica do letramento, portanto, demanda uma integração do ensino da leitura e escrita com contextos reais de uso da linguagem, visando não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também a capacitação dos estudantes para uma participação ativa e crítica na sociedade. O letramento crítico, neste sentido, emerge como uma abordagem fundamental, incentivando os estudantes a uma análise reflexiva das estruturas sociais e das relações de poder mediadas pela linguagem.

Dessa forma, a presente discussão, ancorada nas contribuições teóricas de Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (2004, 2020) e Barroso (2011), reflete um compromisso com a profundidade analítica e a rigorosidade teórica que caracterizam a escrita acadêmica em nível de mestrado. Através da incorporação dessas perspectivas, busca-se não apenas elucidar a complexidade do letramento como fenômeno social e cultural, mas também destacar sua relevância para a formulação de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente responsáveis.

A pluralidade de materiais e gêneros textuais, bem como a incorporação de recursos multimídia, constituem pilares essenciais nas práticas contemporâneas de letramento. Essa

diversificação enriquece o processo educativo, alinhando-se às multifacetadas expressões da escrita que permeiam a sociedade atual. A inclusão de variados formatos textuais, desde literários e jornalísticos até digitais, não apenas amplia o repertório linguístico dos estudantes, mas também os equipa para navegar com destreza pelos desafios comunicativos da era moderna (Soares, 2004).

A integração de tecnologias educacionais nas práticas de letramento emerge como uma estratégia fundamental para enriquecer o ambiente de aprendizagem. Essas tecnologias oferecem plataformas interativas, fomentam a produção colaborativa de textos e se adaptam aos diversos perfis de aprendizes, potencializando o engajamento e a aquisição de conhecimento de maneira significativa (Barroso, 2011).

Portanto, é imperativo que as abordagens pedagógicas contemporâneas reconheçam e incorporem essas dinâmicas, promovendo um letramento que transcenda a mera capacidade de codificar e decodificar textos. A prática educativa deve ser concebida de maneira a refletir a complexidade do mundo atual, habilitando os estudantes a empregar a linguagem escrita não apenas com eficiência, mas de forma crítica e reflexiva. Dessa maneira, a educação formal assume um papel fundamental na preparação dos estudantes para enfrentar os desafios do século XXI, contribuindo para a formação de indivíduos aptos a participar ativamente na sociedade e a exercer plenamente sua cidadania (Oliveira, 2017).

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO NO FORTALECIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA

O letramento emerge como um pilar essencial na edificação da competência escrita, estabelecendo uma conexão profunda e dialógica com a linguagem. Distanciando-se da mera instrução para ler e escrever, o letramento imerge os indivíduos em um processo reflexivo e crítico de compreensão, interpretação e produção textual. Neste contexto, a alfabetização e o letramento não são apenas instrumentos acadêmicos, mas sim veículos de inserção social, possibilitando ao indivíduo uma participação ativa e consciente no tecido social, munido do domínio sobre a leitura e a escrita para a navegação e intervenção nas suas práticas sociais (Carvalho, 2005)

A influência do letramento na melhoria da competência escrita é notavelmente percebida na sua capacidade de vincular a escrita às dinâmicas da vida cotidiana e às práticas sociais como afirmado por Carvalho (2005). A exposição dos aprendizes a contextos de letramento que espelham a realidade fomenta um entendimento mais aprofundado do papel e

significado da escrita, capacitando-os a empregar suas habilidades escritas de forma versátil e pertinente em variados contextos.

A importância do letramento como mecanismo para elevar os padrões educacionais, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é amplamente reconhecida. Através desta abordagem, almeja-se não apenas a diminuição dos índices de analfabetismo funcional no Brasil, mas também o fortalecimento das bases para uma cidadania plena, caracterizada pelo domínio efetivo e crítico da leitura e da escrita, essenciais para a interação e transformação social. Conforme destacado por Carvalho (2005):

O processo de alfabetização tem passado por muitas propostas e transformações nas últimas décadas. No Brasil, especialmente a partir da década de 1970, os estudos psicogenéticos de Piaget interferiram radicalmente na visão que se tinha a respeito da aprendizagem. O foco dos estudos passa então do processo de ensinar ao processo de aprender, vinculado ao desenvolvimento do indivíduo (p. 6).

A discussão em torno da aquisição de leitura e escrita, conforme elucidado por Barbosa (2013), sublinha a transformação do indivíduo em um participante ativo do legado cognitivo e cultural da sociedade, além de um produtor de conhecimento. Este processo de alfabetização é identificado como uma etapa fundamental na construção da identidade do sujeito, dotando-o de ferramentas essenciais para a interação e engajamento com o mundo através de um prisma informado.

Soares (2015) aprofunda essa análise ao diferenciar entre a alfabetização, vista como a etapa inicial de aquisição da capacidade de ler e escrever, e o letramento, concebido como a habilidade de aplicar essas competências em contextos sociais variados. Essa distinção ressalta que, enquanto a alfabetização fornece a base para a leitura e escrita, o letramento envolve uma compreensão mais ampla e prática dessas habilidades, incorporando-as efetivamente na vida cotidiana do indivíduo.

Melo e colaboradores (2010) sublinham a importância de reconhecer a alfabetização e o letramento como processos distintos, porém interconectados, que ocorrem de maneira simultânea e complementar. Tal abordagem enfatiza a complexidade e a riqueza dessas experiências educacionais, sugerindo uma visão integrada que contempla ambos os aspectos para um desenvolvimento linguístico e educacional pleno.

Adicionalmente segundo Ferreira (2011), o letramento é identificado como um facilitador na assimilação de estratégias cognitivas e metacognitivas, permitindo uma reflexão aprofundada sobre a escrita. A compreensão do propósito, da audiência e do contexto em que a escrita se insere, enriquece a qualidade da produção textual, promovendo uma prática de escrita mais significativa, reflexiva e autônoma.

Soares (2015) descreve que a integração transversal do letramento no currículo escolar desdobra-se em uma abordagem educacional holística, enriquecendo o ensino da escrita através da interdisciplinaridade, da valorização da diversidade textual e da incorporação das várias formas de linguagem que permeiam a sociedade atual. Tal estratégia pedagógica não apenas prepara os alunos para navegar pela complexidade e diversidade do panorama comunicativo contemporâneo, mas também fomenta uma compreensão profunda e abrangente da escrita como prática social.

As influências do letramento na melhoria da competência escrita são amplas e variadas, oferecendo aos estudantes experiências de aprendizado enriquecedoras e contextualizadas, que estimulam uma reflexão crítica sobre a linguagem e incorporam práticas alinhadas com as demandas comunicativas do século XXI. O letramento emerge, portanto, como um elemento crucial na educação, capacitando os indivíduos a expressar-se, entender e engajar-se de maneira efetiva na sociedade letrada contemporânea.

Sublinha-se a importância de uma perspectiva educacional que reconheça a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, promovendo uma abordagem que considera a formação de hipóteses e ideias como precursoras da compreensão dos mecanismos do sistema escrito. A literatura acadêmica sobre letramento reitera que as crianças, mesmo dentro da mesma faixa etária, apresentam variações significativas em seus níveis de desenvolvimento, influenciadas pelo grau de letramento do contexto social em que estão inseridas e pelas práticas de leitura e escrita vivenciadas. Assim, uma educação eficaz em letramento reconhece e valoriza essa diversidade, adaptando-se para atender às necessidades individuais dos aprendizes e promovendo uma compreensão rica e dinâmica da linguagem escrita.

Soares (2015) salienta que a alfabetização se desenvolve dentro do contexto das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades que englobam o letramento, podendo ocorrer simultaneamente à aprendizagem das relações grafema/fonema, evidenciando a interdependência entre alfabetização e letramento. Essa perspectiva destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica integrada que aborde a alfabetização dentro do amplo espectro do letramento.

Alfabetizar, neste contexto, significa habilitar o indivíduo a navegar no mundo da escrita, decifrando os signos linguísticos e engajando-se na leitura. O letramento, por outro lado, capacita o aprendiz a mobilizar esses conhecimentos em sua vida diária, interpretando e analisando as variadas instâncias de uso da língua escrita e oral. Portanto, enfatiza-se a importância crítica de ambos os processos e a conexão intrínseca entre eles para a realização de uma educação realmente eficaz.

A estratégia de "alfabetizar letrando" oferece uma base para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem significativas em relação à língua, criando oportunidades para que os estudantes interajam com a escrita em contextos autênticos e diversificados, inclusive desde a educação infantil. Tal abordagem sublinha que a precocidade na apropriação da leitura e da escrita facilita o desenvolvimento subsequente das competências linguísticas.

A escola, segundo Ferreiro (2011), ocupa uma posição central nesse processo, ao instigar a curiosidade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos ativos, aptos a realizar tarefas sociais com discernimento e compreensão. A escrita, mais do que um mero artefato escolar, é um objeto cultural, um legado da coletividade humana, que cumpre uma multiplicidade de funções vitais. Nesse sentido, o letramento é reconhecido como um requisito fundamental para a participação efetiva na sociedade, adaptando-se às transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas. Assim, o papel do ambiente escolar é indispensável na orientação dos estudantes através do complexo sistema da escrita, sublinhando o valor da escrita como ferramenta essencial para a cidadania e a inclusão social.

A escola precisa explicar como funciona o sistema de escrita, o que são as letras como se decifra uma escrita com letras, o que escrever à moda de uma transcrição fonética, com a qual os linguistas registram os sons da fala de acordo com a pronúncia de cada um e comparar esses modos de escrever com a escrita ortográfica. (Cagliari, 2003, p. 93).

Cagliari (2003) enfatiza a importância de transcender o ensino básico de leitura e escrita nas escolas, argumentando a favor de um ensino que ofereça aos alunos uma compreensão aprofundada e crítica do sistema de escrita. Esta abordagem inclui elementos fonéticos e uma reflexão sobre as diversas maneiras de representar a linguagem, capacitando os estudantes a compreender e engajar-se no processo de escrita e leitura de maneira mais ampla e reflexiva.

Nesse quadro, destaca-se o papel do letramento não apenas como meio de possibilitar a interação eficaz com a linguagem escrita, mas também como um impulsionador da criatividade e expressão pessoal. Ao enfrentarem o desafio de interpretar e produzir textos de forma crítica, os aprendizes aprimoram a habilidade de expressar suas ideias de maneira assertiva, elevando suas competências comunicativas.

A integração da escrita em atividades cotidianas e práticas sociais cria um ambiente de aprendizado autêntico e significativo. Expondo os alunos a situações reais de letramento, como elaborar cartas, engajar-se em blogs ou criar conteúdo digital, não somente fortalece a compreensão da utilidade da escrita, mas também amplia a percepção de sua relevância no mundo contemporâneo. Esta abordagem promove uma educação que prepara os estudantes para

aplicar suas habilidades de escrita em variados contextos, reconhecendo a escrita como uma ferramenta vital para a interação social e a participação ativa na sociedade.

A abordagem pedagógica contemporânea, conforme delineada por Cagliari (2011), ressalta a necessidade de avançar além da instrução elementar em leitura e escrita, propondo uma imersão mais profunda e crítica no sistema de escrita. Essa perspectiva sugere uma compreensão abrangente do alfabeto fonético e uma reflexão sobre as múltiplas modalidades de representação linguística, o que, por sua vez, possibilita aos estudantes uma apreensão mais holística e crítica dos mecanismos de escrita e leitura.

Neste contexto, o letramento emerge como um vetor crucial não somente para a efetiva interação com textos escritos, mas também como um catalisador para a expressão criativa e individual dos alunos. Conforme indicado por Soares (2014), ao engajarem-se na análise e produção textual de forma crítica, os aprendizes aprimoram a habilidade de articulação de suas próprias ideias de maneira coesa e persuasiva, potencializando suas competências comunicativas.

Ademais, a integração da escrita em práticas sociais cotidianas oferece um rico cenário de aprendizado, reiterando a importância de autenticidade nas experiências educativas. A exposição dos alunos a situações de letramento genuínas, como a redação de documentos oficiais, a interação em plataformas digitais ou a criação de conteúdo para mídias sociais, não apenas solidifica a compreensão da funcionalidade da escrita, mas também amplia a consciência sobre sua relevância intrínseca nas dinâmicas sociais contemporâneas, conforme exposto por Kleiman (2005).

Portanto, esta abordagem educacional, que alia a proficiência em leitura e escrita à aplicação prática e reflexiva dessas habilidades, endossa uma visão de educação que prepara os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade, equilibrando a aquisição de conhecimento técnico com o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Assim, a educação transcende a mera transmissão de conhecimento, posicionando-se como um meio para o desenvolvimento integral do ser, conforme discutido por Freire (1996).

As contribuições do letramento à competência escrita, conforme delineadas na literatura especializada, revelam uma complexidade e uma interconexão que transcendem a mera aquisição de habilidades técnicas. A importância de imergir os aprendizes em experiências práticas de escrita é enfatizada, sugerindo que a eficácia do aprendizado reside não apenas na compreensão teórica, mas na participação ativa em contextos autênticos de comunicação escrita. Tal abordagem é corroborada por autores como Lankshear e Knobel (2011), que argumentam que o letramento se constitui em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita

dentro de contextos significativos.

A reflexão crítica sobre a linguagem, conforme proposta por autores como Gee (2015), ressalta a necessidade de os aprendizes adotarem uma postura reflexiva sobre o ato de escrever, ultrapassando as fronteiras das normas gramaticais para abarcar uma compreensão do propósito, da audiência e do contexto. Esta perspectiva enfatiza uma abordagem consciente e deliberada na produção textual, promovendo a habilidade de pensar criticamente sobre as próprias práticas de escrita.

A integração de práticas contemporâneas de letramento, particularmente aquelas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, é destacada por autores como Kress (2003), que apontam para a necessidade de atualizar constantemente o ensino de escrita para refletir as dinâmicas comunicativas da sociedade moderna. Essa abordagem reconhece a escrita como uma competência dinâmica e evolutiva, que se adapta às transformações nos modos de comunicação.

O papel do letramento na formação de indivíduos capazes de expressar, compreender e participar ativamente na sociedade letrada do século XXI é reiterado, enfatizando sua função indispensável na educação contemporânea. A valorização da interatividade e da intimidade com a linguagem escrita, conforme exposto por Street (1984), sugere que o letramento vai além do fornecimento de ferramentas para a escrita, promovendo uma relação profunda e envolvente com a linguagem.

Assim, o letramento emerge como uma força vital na educação, não apenas equipando os aprendizes com as habilidades necessárias para a escrita, mas também cultivando uma compreensão e uma apreciação mais profundas dos múltiplos papéis que a linguagem escrita desempenha na sociedade. Este entendimento holístico do letramento, portanto, atua como um catalisador para o desenvolvimento de uma competência escrita que é ao mesmo tempo reflexiva, adaptável e profundamente enraizada nas práticas sociais contemporâneas.

Ao contemplar o letramento como catalisador para uma participação ativa e esclarecida na sociedade contemporânea, ressalta-se a necessidade premente de armar os indivíduos com ferramentas para enfrentar os desafios complexos do mundo atual. Essa abordagem sugere uma interpretação do letramento não como uma habilidade estática, mas como uma capacidade vital e dinâmica para a adaptação e sucesso em um ambiente em rápida transformação. Este entendimento destaca a importância do letramento na educação, habilitando os indivíduos a serem participantes ativos, críticos e conscientes no diversificado cenário global do século XXI (Soares, 2014).

Neste contexto, o letramento transcende a mera capacidade de decodificar e produzir

textos, emergindo como um elemento fundamental na promoção ativa da transformação social. A competência letrada, neste sentido, não se limita a uma habilidade isolada, mas se configura como uma força que empodera os indivíduos a se engajarem de maneira significativa com o mundo, influenciando e sendo influenciados pelas transformações sociais em curso (Street, 2003).

Reconhecendo a natureza dinâmica do letramento, destaca-se que a habilidade de compreender e usar a linguagem escrita exige um processo de aprendizado contínuo e adaptabilidade às necessidades emergentes (Lankshear e Knobel, 2006). Essa perspectiva antecipa não apenas a preparação dos aprendizes para enfrentar os desafios atuais, mas também a capacitação para antecipar e responder proativamente às demandas futuras de uma sociedade que evolui constantemente (Cope e Kalantzis, 2000).

Portanto, o letramento é concebido como um componente crucial da educação contemporânea, fundamentando a habilidade de navegar eficazmente e com propósito no mundo moderno. Através dessa compreensão ampliada do letramento, busca-se a formação de cidadãos que não apenas dominem a técnica da escrita, mas que possam empregar essa habilidade de maneira crítica, criativa e transformadora no palco global do século XXI (Kalantzis e Cope, 2012).

O letramento transcende a mera aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, emergindo como um alicerce essencial na educação contemporânea. Ele prepara os indivíduos não apenas para adaptarem-se às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, mas também para atuarem como agentes transformadores dessas realidades. Assim, o letramento configura-se como uma ferramenta poderosa, que habilita as pessoas a serem consumidoras críticas de informação e, simultaneamente, construtoras ativas de conhecimento. Nesse sentido, fomentar o letramento vai além de um investimento na capacidade individual; trata-se de contribuir para a edificação de uma sociedade mais esclarecida, adaptável e engajada, capaz de enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades de um mundo em constante evolução.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES CURRICULARES DA LÍNGUA ESCRITA E ORAL PARA OS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS E ORIENTAÇÕES EM GOIÁS**

Este segmento se dedica à análise das políticas educacionais e das orientações curriculares que priorizam o ensino da língua escrita, enfatizando a sinergia entre a expressão oral e a competência escrita no contexto formal de ensino em Goiás, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### **3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIRETRIZES CURRICULARES, ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A educação se estabelece como o alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa e progressista, sendo as políticas educacionais elementos cruciais para nortear os caminhos desse desenvolvimento. No que tange ao ensino da língua escrita, essas políticas enfrentam o desafio de promover não somente a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita mas também fomentar o desenvolvimento de uma competência letrada crítica e reflexiva, conforme apontam Soares (2016) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que sublinham a importância da alfabetização e do letramento como processos complementares no contexto educacional.

As políticas educacionais, formuladas predominantemente em instâncias governamentais, estabelecem os princípios fundamentais para a abordagem pedagógica da língua escrita nas escolas. Estas políticas delineiam objetivos, metas e estratégias com o intuito de assegurar que os estudantes não apenas desenvolvam a capacidade técnica de ler e escrever mas também cultivem um apreço pela força transformadora da comunicação escrita em diferentes esferas da vida social (Brasil, 1996; Soares, 1998).

No Brasil, várias políticas e programas foram implementados ao longo dos anos para melhorar a alfabetização e promover o letramento. Entre esses programas, destaca-se a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Essa meta reflete um compromisso nacional com a garantia de que todas as crianças adquiram habilidades básicas de leitura e escrita em uma idade crucial para o desenvolvimento cognitivo e educacional (Brasil, 2014).

A análise crítica da Meta 5 revela tanto avanços quanto desafios significativos. A principal implicação positiva da Meta 5 é a centralização do esforço nacional em garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas em um período crucial de sua formação educacional. Essa

abordagem busca não apenas aumentar as taxas de alfabetização, mas também reduzir as desigualdades educacionais que historicamente afetam as regiões menos favorecidas do país. No entanto, embora a meta seja clara e ambiciosa, a realidade da sua implementação enfrenta diversas limitações e barreiras.

Uma das principais limitações está relacionada às desigualdades regionais e socioeconômicas. O Brasil é um país de grandes disparidades, e essas desigualdades se refletem na qualidade da educação oferecida. Regiões mais ricas e urbanizadas tendem a ter melhores infraestruturas escolares, acesso a recursos pedagógicos de qualidade e professores mais bem preparados. Em contraste, regiões rurais e periféricas muitas vezes carecem dessas condições básicas, dificultando o alcance homogêneo da Meta 5 (Schwartz, 2016). A falta de infraestrutura adequada, como escolas com condições mínimas de funcionamento e acesso a materiais didáticos, compromete seriamente a eficácia das políticas de alfabetização (BRASIL, 2016).

Outra implicação crítica é a dependência das políticas educacionais de um financiamento adequado e sustentável. A Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos primários do governo federal por 20 anos, impôs um desafio adicional ao financiamento da educação. Sem recursos suficientes, os programas de alfabetização e as capacitações continuadas dos professores ficam comprometidos (Brasil, 2016). Essa limitação financeira impacta diretamente a capacidade das escolas de implementarem métodos de ensino baseados em evidências científicas, que são essenciais para o sucesso da alfabetização (Brasil, 2019).

Além disso, a implementação da Meta 5 também enfrenta dificuldades na coordenação entre os diferentes níveis de governo. A ausência de uma legislação clara que defina as formas de colaboração entre a União, estados e municípios resulta em esforços fragmentados e, muitas vezes, ineficazes. A falta de uma regulamentação robusta do Sistema Nacional de Educação impede uma articulação eficaz que considere as especificidades locais e regionais, exacerbando as assimetrias e dificultando uma abordagem coesa e integrada para a alfabetização (Schwartz, 2016).

A interpretação dos dados e dos resultados obtidos desde a implementação da Meta 5 revela um progresso, mas também aponta para a necessidade de ajustes estratégicos. As avaliações periódicas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), mostram uma melhoria gradual nos níveis de alfabetização, mas também destacam áreas onde os resultados são insatisfatórios (Brasil, 2017). Essas avaliações são essenciais para identificar pontos de intervenção, mas a reação aos dados coletados deve ser rápida e eficaz para que as políticas possam ser ajustadas conforme necessário.

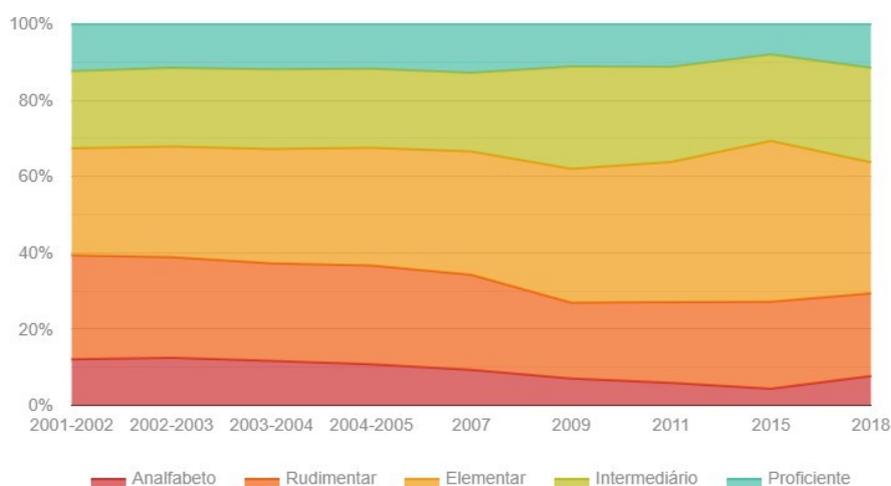
A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019, representa um marco significativo no esforço de melhorar a qualidade da alfabetização no país. Esta política enfatiza a necessidade de métodos baseados em evidências científicas para o ensino da leitura e da escrita, buscando assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares (Brasil, 2019).

Uma análise crítica da Política Nacional de Alfabetização revela tanto avanços quanto desafios consideráveis. A principal implicação positiva dessa política é a ênfase em métodos de ensino baseados em evidências científicas, que tem o potencial de aumentar significativamente a eficácia dos programas de alfabetização. Pesquisas indicam que abordagens pedagógicas fundamentadas em evidências podem melhorar os resultados educacionais, promovendo uma alfabetização mais eficiente e inclusiva (Brasil, 2019). No entanto, a implementação desses métodos enfrenta desafios práticos, como a necessidade de formação contínua dos professores e a adaptação dos materiais didáticos às novas diretrizes pedagógicas.

Além disso, a avaliação dos impactos da política é crucial para garantir seu sucesso. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desempenha um papel vital nesse contexto. A ANA avalia a alfabetização e o letramento dos alunos no 3º ano do ensino fundamental, fornecendo dados essenciais para a formulação e ajuste de políticas educacionais (Brasil, 2017). Os dados coletados pela ANA permitem identificar áreas que necessitam de intervenção e ajustar as estratégias de ensino de maneira informada. No entanto, a eficácia dessas avaliações depende da regularidade e da precisão com que são conduzidas, além da capacidade das escolas e dos gestores de interpretar e utilizar esses dados para melhorar a prática pedagógica.

Os resultados da ANA entre 2001 e 2018 mostram uma evolução nos níveis de alfabetização, com uma diminuição na proporção de alunos analfabetos e um aumento nos níveis de proficiência (Brasil, 2017). No entanto, esses dados também revelam desigualdades persistentes. A figura abaixo ilustra a evolução dos níveis de alfabetização no Brasil entre 2001 e 2018, destacando a proporção de alunos em cada nível de proficiência: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Apesar dos progressos, as disparidades regionais e socioeconômicas continuam a representar um obstáculo significativo para a universalização da alfabetização de qualidade. Essas desigualdades exigem políticas educacionais mais direcionadas e uma alocação de recursos que considere as necessidades específicas de cada região.

Figura 1- Níveis de alfabetização no Brasil entre 2001 e 2018



Fonte: Inaf Base: 20.014 <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>

O gráfico demonstra um progresso gradual na redução do analfabetismo e no aumento dos níveis de proficiência, refletindo os esforços contínuos das políticas públicas em promover a alfabetização e o letramento. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados, especialmente em relação às desigualdades regionais e socioeconômicas que impactam a qualidade da educação.

As políticas educacionais, como a Meta 5 do Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Alfabetização, são fundamentais para estruturar estratégias que promovam a inclusão e equidade no acesso à educação de qualidade. Estas políticas visam não apenas a alfabetização básica, mas também a promoção de uma competência letrada crítica, essencial para o exercício pleno da cidadania.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) desempenha um papel crucial ao fornecer dados empíricos que orientam a elaboração e ajuste das políticas educacionais. Através da ANA, é possível identificar áreas de maior necessidade e implementar intervenções direcionadas que busquem melhorar os índices de alfabetização e letramento em todo o país.

Além disso, é preciso situar que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) desempenha um papel fundamental ao fornecer dados empíricos que orientam a elaboração e ajuste das políticas educacionais. Através da ANA, é possível identificar áreas de maior necessidade e implementar intervenções direcionadas que busquem melhorar os índices de alfabetização e letramento em todo o país. Além disso, é preciso situar um debate crítico sobre a ANA.

Lipsuch e Lima (2018) destacam que, para realmente melhorar a qualidade educacional e não apenas reproduzir ideais capitalistas focados na formação de trabalhadores, é necessário ir além dos testes nacionais e investigar a realidade e o contexto educacional. Eles argumentam que os resultados dessas avaliações devem ser usados para intervir na realidade escolar, através da formação continuada dos professores, investimentos em materiais pedagógicos, melhorias na infraestrutura escolar e valorização docente. Segundo os autores, todos esses aspectos influenciam na aprendizagem do aluno e, se não forem considerados, as avaliações nacionais se tornam inúteis.

Por fim, a análise dos dados e a implementação de políticas devem sempre considerar as teorias educacionais que enfatizam a importância da interação social e do contexto cultural no processo de aprendizagem. A abordagem histórico-cultural, por exemplo, destaca que a alfabetização deve ser vista como um processo integrado e contextualizado, onde a interação entre alunos, professores e a comunidade é fundamental para o desenvolvimento de uma competência escrita crítica e reflexiva.

No quadro abaixo, são apresentados os principais programas ou políticas de alfabetização no Brasil, destacando o ano de implementação e uma breve descrição de cada um:

Quadro 1: Demonstrativo dos Principais Programas ou Políticas de Alfabetização no Brasil

<b>Programa/Política</b>	<b>Ano</b>	<b>Descrição</b>
Plano Nacional de Educação - Meta 5	2014	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.
Política Nacional de Alfabetização	2019	Institui diretrizes baseadas em evidências científicas para o ensino da leitura e escrita.
Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)	2012	Avalia a alfabetização e o letramento dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	2023	Garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o segundo ano do ensino fundamental.

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro Demonstrativo dos Principais Programas ou Políticas de Alfabetização no Brasil evidencia a evolução e a adaptação das políticas educacionais ao longo dos anos para

atender às necessidades emergentes da educação básica. A Meta 5 do Plano Nacional de Educação, implementada em 2014, destaca-se pela ambição de garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Esta meta é crucial, pois estabelece um padrão nacional que visa uniformizar o nível de alfabetização e reduzir disparidades regionais, promovendo uma base sólida para o aprendizado subsequente (Brasil, 2014).

A Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019, marca um avanço significativo ao incorporar diretrizes baseadas em evidências científicas. Esta abordagem científica é essencial para a efetividade das práticas pedagógicas, pois permite que as estratégias de ensino sejam constantemente avaliadas e aprimoradas com base em dados empíricos. A ênfase em métodos comprovados cientificamente reflete uma mudança na política educacional brasileira, buscando resultados mais concretos e mensuráveis, como destacam Soares (2016) e Brasil (2019).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023, reforça a colaboração entre os entes federativos e a promoção da equidade educacional. Esta política é particularmente relevante em um país com profundas desigualdades regionais e socioeconômicas. Ao garantir o direito à alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental, o programa visa não só a aquisição de habilidades básicas, mas também a criação de uma base sólida para o aprendizado futuro, essencial para o sucesso escolar a longo prazo (Brasil, 2023). Além disso, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), iniciada em 2012, tem desempenhado um papel crucial ao fornecer dados empíricos que orientam a formulação e ajuste de políticas educacionais (INEP, 2017).

A análise das políticas de alfabetização deve considerar a perspectiva histórico-cultural, que enfatiza a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo social mediado pela interação com outros indivíduos e pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem. A alfabetização, nesse contexto, não é apenas a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas um processo complexo de internalização de práticas sociais e culturais relacionadas à leitura e à escrita (Vygotsky, 1984). Essas políticas buscam, portanto, não apenas assegurar a alfabetização técnica, mas também promover o letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais. A Meta 5 do Plano Nacional de Educação, por exemplo, estabelece como objetivo a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, refletindo um compromisso com a aquisição das habilidades básicas em um período crucial do desenvolvimento infantil (Brasil, 2014). Já a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada enfatizam a necessidade de

métodos baseados em evidências científicas e a colaboração entre os entes federativos para enfrentar as desigualdades regionais e socioeconômicas (Brasil, 2019; Brasil, 2023).

As avaliações periódicas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), são fundamentais para monitorar o progresso das políticas educacionais e identificar áreas que necessitam de intervenção. Segundo dados do relatório SAEB 2017, há uma variação significativa nos níveis de proficiência em leitura e escrita entre diferentes regiões do país, evidenciando a necessidade de políticas direcionadas e diferenciadas para atender às especificidades de cada contexto regional (INEP, 2017).

Operacionalizando essas políticas, as diretrizes curriculares traduzem os princípios e objetivos em práticas pedagógicas concretas, especificando conteúdos programáticos, metodologias de ensino, critérios de avaliação e recursos didáticos necessários para atingir os objetivos educacionais propostos. Neste contexto, as diretrizes enfrentam o desafio de equilibrar o ensino de habilidades de alfabetização básica com a promoção de um letramento crítico, entendido como a capacidade de utilizar as habilidades de leitura e escrita de forma reflexiva e crítica em diversos contextos sociais (Lerner, 2002; Brasil, 2017).

Portanto, uma abordagem efetiva nas políticas educacionais e diretrizes curriculares relativas ao ensino da língua escrita demanda uma compreensão ampliada do letramento, reconhecendo sua complexidade e a necessidade de estratégias pedagógicas que não só fomentem o desenvolvimento técnico de ler e escrever mas também promovam o engajamento crítico e reflexivo dos estudantes com a linguagem escrita (Soares, 2016; Brasil, 2017).

Assim, a construção de políticas educacionais e a implementação de diretrizes curriculares que efetivamente atendam a essas demandas representam um passo crucial na direção de uma sociedade mais informada, crítica e participativa, onde o domínio da língua escrita se traduz em empoderamento e transformação social (Soares, 1998; Lerner, 2002).

A abordagem eficaz das políticas educacionais em relação à língua escrita requer uma compreensão profunda e contemporânea do letramento, transcendendo a mera capacidade de decodificar palavras para capacitar estudantes a interpretar e interagir com textos em diversos contextos, expressar-se de forma clara e coerente, e desenvolver uma análise crítica das informações encontradas na sociedade (Soares, 1998; Freire, 1986). Este entendimento ressalta a importância de uma educação que não só alfabetiza mas também letrata, promovendo uma cidadania ativa e consciente (Rocha e Fontes-Martins, 2014).

A inclusão e a diversidade cultural, étnica e social devem ser pilares nessas políticas e diretrizes curriculares, garantindo que todos os alunos se vejam representados e compreendam a pluralidade de vozes na sociedade (Brasil, 1996; Lerner, 2002). Essa perspectiva é crucial

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem as diferentes identidades e experiências dos estudantes.

Contudo, enfrentam-se desafios significativos na implementação dessas políticas e diretrizes, como a necessidade de formação continuada de professores, a garantia de recursos adequados e a adaptação a um ambiente educacional em constante evolução (Alferes e Mainardes, 2014). A superação desses obstáculos é fundamental para assegurar que as práticas educacionais promovam efetivamente um letramento crítico e inclusivo.

Dessa forma, a integração das políticas educacionais e diretrizes curriculares em relação à língua escrita destaca-se como um componente essencial para o desenvolvimento de competências de letramento nos estudantes, apoiando sua capacidade de participar de maneira significativa e crítica na sociedade. A implementação dessas políticas requer um comprometimento com a inclusão, a diversidade e a formação continuada dos educadores, visando a uma educação que empodere todos os alunos a navegar e contribuir para o mundo complexo e diversificado em que vivemos.

As políticas educacionais e os currículos desempenham um papel crucial na moldagem do ensino da língua escrita, impactando diretamente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação dos estudantes. Conforme Libâneo (1994) aponta, um planejamento educacional eficaz transcende a simples transmissão de conhecimentos, buscando integrar a prática pedagógica a uma compreensão crítica e reflexiva da realidade social. Dessa forma, é fundamental que as políticas educacionais e os currículos promovam não apenas o domínio técnico da língua, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa nos alunos.

Um currículo robusto de língua escrita deve abranger as habilidades básicas, como fonética e gramática, e estender-se à promoção de uma compreensão aprofundada da estrutura da língua, incentivando a criatividade e a capacidade de análise crítica (Padilha, 2001). Além disso, a igualdade de acesso à educação de qualidade é um princípio fundamental que deve ser garantido pelas políticas educacionais, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, possam desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas.

Padilha (2001) também destaca a importância de se planejar com base em uma visão democrática e inclusiva da educação, onde o planejamento curricular não é visto como uma imposição autoritária, mas como um processo colaborativo que reflete as necessidades e os contextos dos alunos. Esse enfoque é essencial para a criação de programas de apoio eficazes, que atendam às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma educação linguística que seja tanto inclusiva quanto desafiadora.

As políticas educacionais devem garantir igualdade de acesso à educação de qualidade, independentemente da origem socioeconômica dos estudantes. Programas de apoio, como aulas de reforço e assistência a alunos com dificuldades específicas na língua escrita, são relevantes para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas ao máximo. Com vista nesses elementos a próxima seção discutiremos sobre a alfabetização e a competências linguística na BNCC.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a relação intrínseca entre os textos e seus contextos, visando ao desenvolvimento de competências linguísticas por meio de práticas diversificadas de leitura e escrita. O texto se estabelece como referência fundamental na definição de conteúdos, habilidades e metas educacionais em língua portuguesa, enfatizando a pertinência aos gêneros discursivos que permeiam as várias esferas de atividade social e comunicação (BRASIL, 2017, P. 67). No entanto, ao analisarmos os conceitos que sustentam o ensino da língua portuguesa e o processo de alfabetização na BNCC, nos deparamos com uma miscelânea de ideias que produzem equívocos e falta de consistência conceitual (Gontijo, Costa, Perovano, 2020).

A BNCC organiza-se em torno de quatro eixos principais que formam a espinha dorsal do currículo linguístico: oralidade; leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); e análise linguística/semiótica. Esses eixos são concebidos não apenas como categorias isoladas de habilidades, mas como componentes inter-relacionados de uma abordagem compreensiva que visa cultivar estudantes proficientes e reflexivos no uso da língua e de outras linguagens (Brasil, 2017). No entanto, essa organização não está isenta de críticas.

Para melhor compreender a estrutura das competências linguísticas na BNCC, é essencial visualizar como esses eixos são operacionalizados. O quadro a seguir ilustra as principais competências linguísticas previstas na BNCC, destacando suas inter-relações e objetivos.

Quadro 2: Competências Linguísticas na BNCC

<b>Eixo</b>	<b>Competências Previstas</b>
Oralidade	Desenvolvimento da capacidade de expressar-se oralmente, escutar ativamente e participar de interações discursivas.
Leitura/Escuta	Habilidades de interpretação crítica, compreensão de textos e discursos

	variados.
Produção	Competências na produção de textos escritos e multissemióticos, promovendo a expressão criativa.
Análise Linguística	Entendimento do sistema de escrita, estrutura e funcionamento da língua, além da norma-padrão.

Fonte: Elaboração da autora baseada na BNCC (Brasil, 2017).

Críticos da BNCC, como Gontijo, Costa e Perovano (2020), argumentam que a inclusão de uma ampla gama de gêneros textuais, embora pareça enriquecer o currículo, pode levar à superficialidade no ensino da alfabetização e das competências linguísticas. A abordagem de trabalhar com textos do cotidiano, por exemplo, pode limitar a profundidade da compreensão e a complexidade das habilidades linguísticas desenvolvidas pelos alunos (Monzelli et al., 2020). A ênfase excessiva em textos do cotidiano pode negligenciar a necessidade de uma instrução mais sistemática e aprofundada sobre a estrutura da língua e as habilidades de leitura e escrita que são essenciais para o desenvolvimento de uma competência letrada crítica.

Além disso, Silva e Sambugari (2022) apontam para lacunas e desafios na BNCC, destacando que a progressão dos objetivos de aprendizagem nem sempre é clara e consistente. A falta de uma abordagem mais definida e integrada ao ensino da notação alfabética e das práticas de leitura e escrita desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental pode comprometer a eficácia do processo de alfabetização. Essa lacuna na progressão e clareza dos objetivos pode levar a uma transição problemática no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, refletindo-se em dificuldades na alfabetização formal.

A análise crítica das diretrizes da BNCC revela implicações significativas para a prática pedagógica. A ênfase em métodos baseados em evidências científicas é essencial, mas deve ser acompanhada por uma abordagem pedagógica que valorize a interação social e a contextualização cultural das práticas de linguagem (Brasil, 2017). No entanto, a BNCC apresenta contradições em suas orientações para as aprendizagens infantis, estabelecendo, por um lado, um prazo reduzido para a alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental. Este encurtamento temporal restringe a oportunidade para que os aprendizes adquiram habilidades de leitura e escrita de maneira mais aprofundada e consolidada.

Por outro lado, a BNCC não garante um tratamento apropriado da língua escrita como um objeto de conhecimento desde a educação infantil, o que poderia contribuir significativamente para a compreensão do sistema alfabético, mesmo antes do início formal do processo de alfabetização (Morais et al., 2020). A criação de condições pedagógicas adequadas

na Educação Infantil que facilitam o entendimento do funcionamento do sistema de escrita alfabética e promovem o avanço no letramento das crianças é indispensável.

A análise das políticas de alfabetização deve considerar a perspectiva histórico-cultural, que enfatiza a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo social mediado pela interação com outros indivíduos e pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem. A alfabetização, nesse contexto, não é apenas a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas um processo complexo de internalização de práticas sociais e culturais relacionadas à leitura e à escrita (Vygotsky, 1984).

Portanto, as políticas de alfabetização da BNCC deveriam não apenas assegurar a alfabetização técnica, mas também promover o letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais. A ênfase em métodos baseados em evidências científicas é essencial, mas deve ser acompanhada por uma abordagem pedagógica que valorize a interação social e a contextualização cultural das práticas de linguagem (Brasil, 2017).

A BNCC enfatiza a importância de uma continuidade nas experiências de leitura e escrita, estendendo as práticas de linguagem vivenciadas na Educação Infantil e no ambiente familiar para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa abordagem busca promover práticas linguísticas diversificadas, em alinhamento com as experiências prévias dos alunos (Brasil, 2017, p. 63). Contudo, Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 19) apontam para uma lacuna na progressão e clareza dos objetivos relacionados à apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética na Educação Infantil, um desafio que repercute no processo de alfabetização formal.

Superar esse desafio requer uma abordagem mais definida, progressiva e integrada ao ensino da notação alfabética e das práticas de leitura e escrita desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Tal abordagem facilitará uma transição eficaz e suave no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, proporcionando uma base sólida para o aprendizado continuado e a participação ativa nas diversas esferas da vida social e acadêmica.

A opção por não alfabetizar na Educação Infantil não precisa nem deve ser confundida com uma sonegação do direito das crianças com menos de seis anos a conviver com palavras escritas e sobre elas refletir. Interpretamos que a omissão da BNCC a esse respeito é um fator de perpetuação de desigualdades sociais, ajudando a manter o apartheid educacional que caracteriza nosso país (Morais; Silva; Nascimento, 2020, p. 20). A criação de condições pedagógicas adequadas na Educação Infantil que facilitam o entendimento do funcionamento do sistema de escrita alfabética e promovem o avanço no letramento das crianças é indispensável.

A BNCC enfatiza que as práticas de linguagem devem ser integradas a um processo reflexivo, promovendo a metacognição e ampliando as competências dos estudantes no uso eficaz da língua e de outras linguagens. Este enfoque reflexivo é crucial para que os alunos não apenas adquiram conhecimento, mas também desenvolvam uma compreensão profunda de como, quando e por que empregar diferentes formas de linguagem em contextos variados (Brasil, 2017).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe atividades que favoreçam tanto o desenvolvimento quanto a consolidação das competências linguísticas essenciais. Tais atividades são cuidadosamente projetadas para refletir o contexto sociocultural dos alunos, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas que eles trazem para a sala de aula. Essa abordagem contextualizada não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também assegura que a educação linguística seja relevante e significativa para os estudantes, preparando-os para participar de maneira efetiva e crítica em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada (Brasil, 2017).

Contudo, a BNCC apresenta contradições em suas orientações para as aprendizagens infantis, estabelecendo, por um lado, um prazo reduzido para a alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental. Este encurtamento temporal restringe a oportunidade para que os aprendizes adquiram habilidades de leitura e escrita de maneira mais aprofundada e consolidada. Por outro lado, a BNCC não garante um tratamento apropriado da língua escrita como um objeto de conhecimento desde a educação infantil, o que poderia contribuir significativamente para a compreensão do sistema alfabético, mesmo antes do início formal do processo de alfabetização (Morais et al., 2020).

Portanto, é essencial uma revisão e aprimoramento das orientações da BNCC para a Educação Infantil, assegurando que as bases do letramento e da alfabetização sejam solidamente estabelecidas desde os primeiros anos, possibilitando uma progressão natural e bem-sucedida ao longo do ensino fundamental. Isso demanda um comprometimento com uma pedagogia que valorize o aprendizado lúdico e reflexivo da linguagem escrita, integrando de maneira eficaz os conhecimentos prévios das crianças com novas oportunidades de aprendizagem que respeitem e expandam sua capacidade de compreensão e uso da língua.

A proposta de alfabetização articulada pela BNCC enfatiza a relevância do domínio das relações fono-ortográficas por parte das crianças, ou seja, a compreensão das correspondências entre os fonemas da língua falada e os grafemas da língua escrita. Esse entendimento é apontado como fundamental para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras, incluindo a ortografia, caracterizada pela BNCC como componente imprescindível da alfabetização

(Brasil, 2017). Entretanto, essa visão tende a confinar a alfabetização ao âmbito da aprendizagem alfabética e ortográfica, delineando uma perspectiva que isola o letramento do estágio inicial da aprendizagem leitora e escritora, convertendo o processo em uma série de atividades linguísticas mecanicistas e desprovidas da complexidade histórica, social e cultural inerente à língua escrita.

Essa concepção restritiva da alfabetização infantil, ao se concentrar primordialmente na decodificação alfabética e ortográfica, pode acarretar limitações significativas no desenvolvimento educacional das crianças. Morais et. al (2019) crítica essa abordagem, sustentando que reduzir a aquisição de um sistema tão complexo quanto a linguagem escrita a tarefas elementares propicia a formação de indivíduos que funcionam apenas como decodificadores, ao invés de sujeitos intelectualmente ativos. Dessa forma, ao orientar os currículos nacionais por essas diretrizes, a BNCC pode inadvertidamente contribuir para a perpetuação das dificuldades e desigualdades educacionais preexistentes (Morais; Silva; Nascimento, 2019).

Diante dessa realidade, evidencia-se a necessidade de uma revisão crítica e de uma expansão conceitual do processo de alfabetização. Uma abordagem ampliada e holística deveria abarcar e valorizar a complexidade da língua escrita, fomentando não somente a habilidade de decodificar, mas também de compreender, interpretar e empregar a língua escrita em suas diversas facetas sociais e culturais. Ao adotar essa perspectiva mais integradora, o processo de ensino-aprendizagem poderia superar a associação mecânica entre fonemas e grafemas, abrangendo uma compreensão mais rica e contextual do sistema linguístico e de seu papel na construção de significados sociais.

Portanto, destaca-se a importância de reavaliar a abordagem de alfabetização delineada pela BNCC, visando um paradigma educacional que capacite os alunos não apenas para a decodificação textual, mas também para a compreensão crítica e a interação significativa com o mundo por meio da língua escrita. Isso implica reconhecer a língua escrita como um fenômeno dinâmico, que engloba tanto a alfabetização quanto o letramento em um processo educativo contínuo, interativo e voltado para o enriquecimento intelectual e cultural das crianças.

### 3.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA EM GOIÁS A PARTIR DA BNCC

Ampliado (DC-GO Ampliado) representam importantes diretrizes para a educação em Goiás, orientando a integração de práticas pedagógicas que valorizam simultaneamente a oralidade e a escrita. A seguir, discutiremos como essas diretrizes contribuem para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado de Goiás.

### 3.3.1 Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado)

O Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado) representa um esforço significativo para adaptar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às especificidades do estado de Goiás. Este documento busca contextualizar a BNCC dentro das particularidades regionais, promovendo uma educação que valorize as características culturais e sociais locais (Goiás, 2018). A adaptação permite que as práticas pedagógicas sejam mais relevantes e eficazes para os alunos, considerando suas realidades e necessidades específicas.

O DC-GO Ampliado destaca a importância da oralidade como base para o desenvolvimento da competência escrita. Segundo Ferrari (2011), a proficiência na linguagem oral é crucial para a aquisição de habilidades de leitura e escrita. O documento sugere práticas pedagógicas que integrem atividades orais e escritas, promovendo um aprendizado mais holístico e significativo. Essa integração é fundamental para garantir que os alunos desenvolvam tanto a capacidade de se expressar verbalmente quanto a habilidade de escrever de forma clara e coerente.

Uma análise crítica do DC-GO Ampliado revela que, embora o documento seja abrangente e bem estruturado, sua implementação enfrenta desafios significativos. A formação continuada dos professores é essencial para que as práticas pedagógicas propostas sejam efetivamente aplicadas em sala de aula. Freire (2018) destaca a importância da formação docente contínua para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz e transformadora. Sem investimentos adequados em capacitação, as diretrizes do DC-GO Ampliado correm o risco de não serem plenamente realizadas.

Para ilustrar as práticas pedagógicas recomendadas pelo DC-GO Ampliado e seus objetivos, bem como os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, apresentamos o quadro analítico abaixo. Este quadro proporciona uma visão clara e concisa das principais estratégias pedagógicas sugeridas pelo documento, seus propósitos e as dificuldades que podem surgir na prática.

Quadro 3: Práticas Pedagógicas Recomendadas pelo DC-GO Ampliado

<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Desafios</b>
Narrativas Orais	Utilização de histórias e contos para estimular a oralidade	Desenvolver habilidades de expressão verbal e compreensão auditiva	Necessidade de formação dos professores para contar histórias de maneira envolvente
Debates e Discussões	Atividades que promovem a argumentação e o pensamento crítico	Fomentar a capacidade de argumentação e reflexão crítica	Garantir a participação ativa de todos os alunos e manejar divergências de opinião
Leitura e Escrita Integrada	Práticas que conectam a leitura de textos com atividades de escrita	Promover a compreensão textual e a capacidade de expressão escrita	Adaptação das atividades às diferentes habilidades de leitura e escrita dos alunos
Jogos de Palavras	Atividades lúdicas que envolvem a construção e manipulação de palavras	Estimular o vocabulário e a criatividade linguística	Seleção de jogos apropriados para diferentes faixas etárias e níveis de habilidade
Roda de Conversa	Espaços de diálogo onde os alunos podem expressar suas ideias e opiniões	Desenvolver a capacidade de ouvir e falar em público	Manter a ordem e o respeito durante as conversas, garantindo a participação de todos

Fonte: Elaboração da autora

O quadro analítico destaca como o DC-GO Ampliado propõe a integração entre oralidade e escrita por meio de diferentes práticas pedagógicas. Essas estratégias não apenas ajudam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também promovem a capacidade crítica e reflexiva, essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam aplicar essas estratégias de maneira eficaz em sala de aula. Conforme destacado por Freire (2018), a formação docente contínua é crucial para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz e transformadora. Sem investimentos adequados em capacitação, as diretrizes do DC-GO Ampliado correm o risco de não serem plenamente realizadas.

No que diz respeito à Educação Infantil, o DC-GO Ampliado organiza o currículo por campos de experiência, que incluem “O Eu, o Outro e o Nós”; “Corpo, Gestos e Movimentos”; “Traços, Sons, Cores e Formas”; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”; e “Espaços,

Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (SEE, CONSED, 2019). Esses campos são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências diversificadas e significativas.

Para o Ensino Fundamental, o DC-GO Ampliado estabelece diretrizes claras para a transição das práticas pedagógicas, enfatizando a continuidade e progressão das habilidades adquiridas na Educação Infantil. A integração entre os diferentes níveis de ensino é crucial para garantir uma trajetória educativa contínua e coesa (Goiás, 2018). No entanto, a implementação dessa continuidade enfrenta desafios, especialmente em termos de alinhamento curricular e metodológico entre as diferentes etapas da educação básica.

Uma crítica importante ao DC-GO Ampliado é a necessidade de maior flexibilidade e adaptabilidade nas práticas pedagógicas. Embora o documento forneça uma estrutura robusta, é fundamental que os professores tenham a autonomia para adaptar as diretrizes às necessidades específicas de seus alunos. Esta flexibilidade é essencial para responder às diversidades regionais e culturais presentes nas escolas goianas (Santos, 2020).

O DC-GO Ampliado, ao adaptar a BNCC às realidades de Goiás, representa um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e contextualizada. No entanto, para que suas diretrizes sejam efetivamente implementadas, é necessário um compromisso contínuo com a formação docente e com a flexibilização das práticas pedagógicas. A integração entre oralidade e escrita, promovida pelo documento, é um passo crucial para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

### 3.3.2 Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás

O Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás é uma iniciativa crucial para melhorar os índices de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental em Goiás. Implementado pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), o programa visa garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme estipulado pela Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021 (Goiás, 2021a). Este programa é alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado), promovendo uma abordagem integrada e contextualizada da alfabetização.

O AlfaMais Goiás utiliza uma abordagem metodológica que combina atividades lúdicas com estratégias pedagógicas eficazes para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Segundo Silva (2019), atividades como jogos de palavras, leituras compartilhadas e

rodas de conversa são eficazes para engajar os alunos e promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essas práticas são projetadas para serem inclusivas e adaptáveis, atendendo às necessidades diversas dos estudantes.

Para ilustrar as práticas pedagógicas recomendadas pelo Programa AlfaMais Goiás e seus objetivos, bem como os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, apresentamos o quadro analítico abaixo. Este quadro proporciona uma visão clara e concisa das principais estratégias pedagógicas sugeridas pelo programa, seus propósitos e as dificuldades que podem surgir na prática.

Quadro 4: Práticas Pedagógicas Recomendadas pelo Programa AlfaMais Goiás

<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Desafios</b>
Narrativas Orais	Utilização de histórias e contos para estimular a oralidade	Desenvolver habilidades de expressão verbal e compreensão auditiva	Necessidade de formação dos professores para contar histórias de maneira envolvente
Debates e Discussões	Atividades que promovem a argumentação e o pensamento crítico	Fomentar a capacidade de argumentação e reflexão crítica	Garantir a participação ativa de todos os alunos e manejar divergências de opinião
Leitura e Escrita Integrada	Práticas que conectam a leitura de textos com atividades de escrita	Promover a compreensão textual e a capacidade de expressão escrita	Adaptação das atividades às diferentes habilidades de leitura e escrita dos alunos
Jogos de Palavras	Atividades lúdicas que envolvem a construção e manipulação de palavras	Estimular o vocabulário e a criatividade linguística	Seleção de jogos apropriados para diferentes faixas etárias e níveis de habilidade
Roda de Conversa	Espaços de diálogo onde os alunos podem expressar suas ideias e opiniões	Desenvolver a capacidade de ouvir e falar em público	Manter a ordem e o respeito durante as conversas, garantindo a participação de todos

Fonte: Elaboração da autora

O quadro analítico destaca como o Programa AlfaMais Goiás propõe a integração entre oralidade e escrita por meio de diferentes práticas pedagógicas. Essas estratégias não apenas ajudam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também promovem a capacidade crítica e reflexiva, essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Uma análise crítica do Programa AlfaMais Goiás revela que, embora o programa seja abrangente e bem estruturado, sua implementação enfrenta desafios significativos. A formação continuada dos professores é essencial para que as práticas pedagógicas propostas sejam

efetivamente aplicadas em sala de aula. Freire (2018) destaca a importância da formação docente contínua para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz e transformadora. Sem investimentos adequados em capacitação, as diretrizes do programa correm o risco de não serem plenamente realizadas.

No contexto dos impactos educacionais após o período pandêmico de COVID-19, o AlfaMais Goiás surge como uma resposta necessária para elevar os índices de alfabetização, leitura e escrita dos estudantes. Conforme estabelecido na Lei n.º 21.071, os objetivos do programa incluem garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados na idade certa, reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente, e melhorar os índices de desenvolvimento da educação no estado (Goiás, 2021a).

A implementação do AlfaMais Goiás envolve a aplicação de políticas avaliativas que incluem formação continuada de professores, produção e distribuição de materiais didáticos-pedagógicos, e processos avaliativos rigorosos. Schneider e Nardi (2019) explicam que estas políticas são fundamentais para assegurar o alinhamento entre os padrões curriculares e o desempenho dos estudantes, consolidando uma base curricular comum a todos os estudantes do território nacional.

Apesar dos avanços, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas às realidades locais das escolas. A formação de professores é essencial para garantir a eficácia das práticas pedagógicas propostas (Freire, 2018). Investir em programas de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo é crucial para superar esses desafios e assegurar a continuidade e sucesso das iniciativas.

Em resumo, o Programa AlfaMais Goiás representa um esforço significativo para melhorar a alfabetização em Goiás, promovendo uma integração efetiva entre oralidade e escrita. Essas iniciativas, alinhadas com as diretrizes da BNCC e do DC-GO Ampliado, buscam desenvolver uma educação mais completa e inclusiva, preparando os alunos para desafios futuros e para uma participação ativa na sociedade. A continuidade desses esforços e a superação dos desafios são fundamentais para o sucesso a longo prazo das políticas educacionais em Goiás.

### 3.3.3 Reflexões sobre a Integração entre Oralidade e Competência Escrita na Educação em Goiás

O sistema educacional em Goiás, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstra um compromisso com uma educação linguística que valoriza tanto a

oralidade quanto a competência escrita. Este enfoque integrado é crucial, pois reconhece a importância da linguagem oral como a base inicial para o desenvolvimento subsequente da escrita. Historicamente, a transmissão do conhecimento era predominantemente oral, reservando a escrita para as elites. Atualmente, a BNCC promove uma abordagem que enfatiza a necessidade de dominar ambas as formas de comunicação, considerando-as complementares e essenciais para a participação efetiva na sociedade.

A transição do ensino focado na oralidade para uma competência escrita aprimorada exige uma abordagem pedagógica que equilibre o ensino de habilidades técnicas com o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Segundo Antunes (2003), é imperativo que o ensino da língua portuguesa englobe tanto a prática da linguagem oral e escrita quanto a reflexão sobre esses usos, promovendo assim uma compreensão profunda da linguagem como ferramenta de expressão e análise.

Nesse contexto, os educadores são incentivados a adotar metodologias que integrem a oralidade nas atividades de leitura e escrita, facilitando uma transição natural e fortalecendo as habilidades linguísticas dos alunos em todos os aspectos. Esta abordagem, alinhada com os princípios da BNCC, visa não apenas a competência linguística, mas também a capacidade dos estudantes de usar a linguagem de forma eficaz e criativa em diferentes contextos sociais e acadêmicos.

Ao promover uma educação linguística holística, o sistema educacional em Goiás se compromete com o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para desafios futuros e para a participação ativa e consciente na sociedade. Este compromisso reflete um entendimento de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, e que uma educação abrangente em linguagem contribui significativamente para o sucesso dos alunos em suas vidas acadêmicas e além.

Entretanto, é válido ressaltar que as práticas orais são os elementos norteadores da existência humana, propiciando a interação sócio-discursiva em uma comunidade linguística e aproximando-se da realidade individual. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2020, como documento normativo, assume a responsabilidade de estabelecer diretrizes, destacando que o desenvolvimento linguístico deve fundamentar-se na habilidade de reflexão acerca dos usos da língua, tanto oral quanto escrita, de modo a propiciar ao indivíduo uma participação plena na sociedade. Conforme salienta Carvalho 2018.

[...] trabalhar o uso da língua oral, partindo da reflexão sobre esse uso para que o aluno tenha contato com as diversas manifestações formais da oralidade, visto não ser o papel da escola ensinar o aluno a falar, mas sim, ser capaz de dominar a linguagem oral a partir de [...] atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de

textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (Carvalho, 2018, p. 25).

Assim, os estudantes desenvolverão a habilidade de dominar as diversas nuances do idioma, tanto em sua forma formal quanto coloquial, adaptando-se aos diferentes ambientes e contextos. Essa competência incluirá o respeito à estrutura textual e ao modo de funcionamento de acordo com o gênero textual desejado, a finalidade comunicativa e as características do interlocutor. Dessa maneira, estarão aptos a comunicar-se de maneira eficaz em uma variedade de situações, contribuindo para sua proficiência linguística e compreensão mais aprofundada da língua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um instrumento essencial, estabelecendo diretrizes educacionais para todo o país. Ao reconhecer a interconexão entre as diferentes habilidades linguísticas, a BNCC sinaliza para uma abordagem mais integrada e abrangente no ensino da língua portuguesa. Destaca-se, especialmente, a identificação da linguagem oral como base primordial, proporcionando alicerces sólidos para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos (Brasil, 2017).

Essa perspectiva alinhada pela BNCC reflete uma compreensão contemporânea da linguagem como um fenômeno multifacetado. Aqui, a oralidade e a escrita não são vistas como entidades isoladas, mas sim como componentes interdependentes que coexistem e se complementam. Assim, a promoção de práticas que estimulem tanto a expressão oral quanto a escrita torna-se essencial para uma formação linguística mais completa e alinhada com as demandas da sociedade atual.

Em suma, a convergência entre as observações críticas de Antunes (2003) e as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017) destaca a necessidade imperativa de uma revisão nos métodos de ensino da língua portuguesa. Essa revisão deve ser pautada em abordagens contemporâneas que reconheçam a inter-relação entre as diversas habilidades linguísticas, proporcionando aos alunos uma formação mais eficaz e condizente com as exigências do mundo moderno.

No âmbito goiano, a implementação da BNCC implica uma revisão e reestruturação das práticas pedagógicas, enfatizando a necessidade de considerar a linguagem oral como ponto de partida essencial. A oralidade, por ser a forma primária de comunicação, é intrínseca à vivência cotidiana dos estudantes, sendo a primeira linguagem adquirida e a base sobre a qual a competência escrita é construída.

O reconhecimento da oralidade como ponto de partida não implica apenas na transposição mecânica de expressões faladas para o meio escrito, mas sim na compreensão de

que a linguagem é uma habilidade integrada. Os educadores em Goiás são desafiados a desenvolver práticas pedagógicas que promovam a transição fluida entre a linguagem oral e escrita, considerando suas especificidades e convergências.

O currículo educacional como ressalta Antunes (2003) deve ser delineado de maneira a incorporar estratégias que valorizem a riqueza da linguagem oral, promovendo atividades que estimulem a expressão verbal e a compreensão auditiva. O diálogo, debates e narrativas orais são ferramentas essenciais para fortalecer a base oral dos alunos, preparando-os para a complexidade da linguagem escrita.

Ao estabelecer a intrínseca relação entre oralidade e competência escrita, Goiás demonstra um alinhamento estratégico não apenas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também com as políticas educacionais que visam promover uma abordagem mais abrangente e eficaz no sistema educacional. Esta visão integrada reflete diretamente no desenvolvimento do currículo, que se torna a principal ferramenta para operacionalizar esses compromissos e metas educacionais (Brasil, 2017).

As políticas educacionais, muitas das quais baseadas na BNCC, estão centradas na promoção de uma educação holística que transcende a mera transmissão de conhecimentos, visando o desenvolvimento pleno do aluno. Ao reconhecer a interconexão entre oralidade e competência escrita como elemento-chave nesse processo, Goiás alinha suas políticas educacionais a uma visão mais ampla de educação, buscando cultivar não apenas habilidades linguísticas, mas também competências comunicativas essenciais para a participação ativa na sociedade.

No contexto do currículo, essas políticas educacionais moldam as práticas pedagógicas, incentivando a inclusão de estratégias que fortaleçam a relação entre oralidade e escrita. A ênfase na diversificação do material didático, abrangendo gêneros textuais orais transcritos, histórias narradas e discursos, reflete o compromisso de oferecer uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas.

A integração da oralidade e da escrita no currículo reflete o empenho de Goiás em oferecer um ensino que seja ao mesmo tempo relevante e impactante para seus alunos. Esse currículo atua como um elo crucial, transformando políticas educacionais em práticas concretas e assegurando o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento abrangente e aprimoramento da competência comunicativa de forma eficiente.

Ao priorizar a interação entre oralidade e competência escrita, Goiás não apenas cumpre as diretrizes estabelecidas pela BNCC, mas também adota proativamente políticas educacionais modernas. O currículo, como peça chave, manifesta um compromisso firme com a preparação

dos estudantes para uma comunicação eficaz em todas as suas formas, reconfigurando o panorama educacional para atender às necessidades da sociedade atual.

Em síntese, a análise das diretrizes educacionais, particularmente o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia um esforço significativo para integrar práticas pedagógicas que valorizem simultaneamente a oralidade e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado de Goiás. Contudo, apesar dessas orientações, a implementação efetiva dessas práticas enfrenta desafios notáveis, principalmente no que diz respeito à formação continuada dos professores e à adaptação das estratégias pedagógicas às realidades específicas das escolas. Portanto, a questão de pesquisa que orienta este estudo – se as diretrizes educacionais realmente promovem a integração eficaz entre oralidade e escrita, resultando em um letramento abrangente e significativo – permanece crucial para avaliar a efetividade dessas políticas e identificar áreas que necessitam de maior atenção e desenvolvimento.

Realizou-se um exame do panorama educacional goiano, considerando os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Através de uma análise das políticas educacionais e diretrizes curriculares, é possível identificar os princípios que orientam o ensino da língua escrita, bem como as expectativas em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Além disso, foi dada especial atenção ao contexto educacional de Goiás, explorando como a implementação da BNCC tem influenciado as práticas de letramento e o ensino da língua portuguesa, com um olhar voltado para a valorização da linguagem oral como alicerce para o aprimoramento da escrita. Através dessa discussão crítica sobre as políticas educacionais, a relação entre oralidade e escrita, e o cenário educacional específico de Goiás, foi possível observar um panorama abrangente que contribui para a reflexão e ação pedagógica no âmbito da educação linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a relação entre a oralidade, a escrita e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Goiás, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado). Para tanto, utilizou-se uma metodologia que combinou a análise bibliográfica e documental, examinando publicações acadêmicas relevantes, bem como as diretrizes contidas na BNCC e no DC-GO Ampliado, visando compreender como essas orientações promovem a integração das práticas pedagógicas que valorizam simultaneamente a oralidade e a escrita.

Os principais resultados deste estudo indicam que tanto a BNCC quanto o DC-GO Ampliado enfatizam a importância de uma abordagem pedagógica integrada que valorize as duas modalidades de linguagem. A análise detalhada das diretrizes revelou que práticas pedagógicas como narrativas orais, debates, atividades de leitura e escrita integrada, jogos de palavras e rodas de conversa são recomendadas como estratégias eficazes para promover a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência escrita. Essas práticas são fundamentais para um letramento abrangente, que transcende a mera decodificação de textos e inclui a capacidade de compreensão crítica e participação ativa em práticas sociais letradas.

Contudo, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos. A pesquisa identificou a necessidade de uma formação continuada dos professores, essencial para a aplicação eficaz das práticas pedagógicas propostas. Além disso, a adaptação das diretrizes às realidades locais das escolas e a diversidade linguística dos alunos representam obstáculos que ainda carecem de soluções práticas e eficazes. Apesar das recomendações teóricas, a prática pedagógica integrada de oralidade e escrita ainda necessita de estudos empíricos detalhados que explorem sua aplicação e eficácia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As lacunas identificadas na pesquisa sugerem que é imprescindível a realização de estudos futuros que investiguem empiricamente a implementação das práticas pedagógicas recomendadas pela BNCC e pelo DC-GO Ampliado em diferentes contextos escolares. Esses estudos devem focar em como a formação continuada dos professores pode ser aperfeiçoada para apoiar a aplicação das diretrizes de maneira eficaz. Além disso, é crucial explorar mais a fundo a diversidade linguística presente nas salas de aula e suas implicações pedagógicas específicas, com o objetivo de desenvolver estratégias educacionais que promovam a inclusão e atendam às necessidades de todos os alunos.

É interessante estudos futuros sobre a relação entre a escrita e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Goiás de estudantes que tem o Português como Segunda Língua para surdos.

Este estudo contribui significativamente para a compreensão da importância de uma abordagem integrada entre oralidade e escrita no processo de alfabetização e letramento. As diretrizes curriculares oferecem uma base sólida para essa integração, mas a superação dos desafios práticos depende de investimentos contínuos na formação docente e de pesquisas empíricas que forneçam dados concretos sobre a eficácia das estratégias pedagógicas. A continuidade e ampliação dessas investigações são essenciais para promover uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios comunicativos e sociais do século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **Análise preliminar do documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental"**. Currículo Sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 243-259, 2014.
- ANTUNES, I. **Alfabetização: A Questão dos Gêneros Textuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.
- BARROSO, J. **A Educação na Era Digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2011. Disponível em: [URL]. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. London: George Allen e Unwin LTD Museum Street, 1933.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CAGLIARI, L. C. O. **Ensino e aprendizagem: os métodos**. In: **Alfabetizando-se, o Bá – Bé – Bi – Bó – Bú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMPOS, J. **Analfabetismo Funcional e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2015.
- CARVALHO, J. B. **A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua reconfiguração**. In: DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. (orgs.). **Português, Língua e Ensino**. Porto: Universidade do Porto, Editorial, 2011. p. 77-105.

CARVALHO, J. B. **Writing as a Learning Tool: a New Conception of Writing in the Portuguese Curriculum.** In: PANDIS, M.; WARD, A.; MATHEWS, S. (Eds.). Reading, Writing, Thinking - Proceedings of the 13th European Conference on Reading. Newark: I.R.A., 2005. p. 183-187.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar.** São Paulo: Parábola, 2018.

CEZARIO, M. M.; MARTELLOTTA, M. E. **Aquisição da linguagem.** In: MARTELLOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2009.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures.** The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Reflections on Language.** New York: Pantheon Books, 1975.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use.** New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior.** *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning.** In: HAWKINS, M. R. (Ed.). Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

DEL RÉ, A. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática.** In: DEL RÉ, A. (Org.). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, M. L. A. **Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica.** RBP AE, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2003. Disponível em: [URL]. Acesso em: 25 fev. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção da nossa época; v. 22).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: Diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GEE, P. J. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Trad. Gilka Girardello. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: [URL]. Acesso em: 25 fev. 2024.

GURGEL, C. **Construindo o Conhecimento: O Papel do Professor na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2017.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KENEDY, E. **O status da norma culta na língua-i dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação**. In: GUESSER, S. (Org.). *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 173-196.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Social Learning**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. **Conceptualizing and Researching "New Literacies"**. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-6.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A.; BESERRA, N. **Sala de aula: também espaço da fala**. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. **AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): UM ESTUDO PRELIMINAR**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 31-47, jul. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S1982-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1982-)

[03052018000300031e&ng=pt&rm=iso](https://doi.org/10.12957/teias.2018.36234). Acesso em: 21 jul. 2024. Epub 05-Set-2021. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36234>.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida**. In: *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Vol. 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. **Problemas de Lingüística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. 1999. Documento principal – versão preliminar para discussão interna. Mimeo.

MELLO, P. E. D. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G.; SILVA, M. C.; NASCIMENTO, J. A **Questão da Alfabetização: Críticas e Perspectivas**. São Paulo: Pioneira, 2019.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250018>

MORAIS, A.; COELHO, F. **Alfabetização e Letramento: Teorias e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 25 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento**. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S. **Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna**. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). *Letramentos múltiplos: formação de agentes de letramento*. Natal: EDUFRN, 2008.

PADILHA, P. R. **Planejamento na Educação: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. **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. [faixa de páginas], out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479>.

ROCHA, G.; FONTES-MARTINS, R. **A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 85, 2014.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizar letrando**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SAPIR, E. **A Linguagem: Introdução ao estudo da Fala**. 2. ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAPIR, E. **Linguística como Ciência: Ensaio**. 2. ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SAPIR, E. **The Takelma language of Southwestern Oregon**. In: **Handbook of American Indian languages**. Washington: Bureau of American Ethnology, 1922. v. 2.

SCARPA, E. M. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução a linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

SOARES, M. B. **Discurso de Magda Soares**. Belo Horizonte: Ceale-UFMG, 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discursos-de-magda-soares.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. V. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens**. In: **Revista Gatilho**. Ano II: V 4, Set. 2006. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2006.

Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/edicoes-anteriores/ano-ii-volume-4-setembro-2006/>. Acesso em: 05 jun. 2018.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003a.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C.; ASSOLINI, F. E. P. **Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos**. Unisinos, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr, 2018.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.