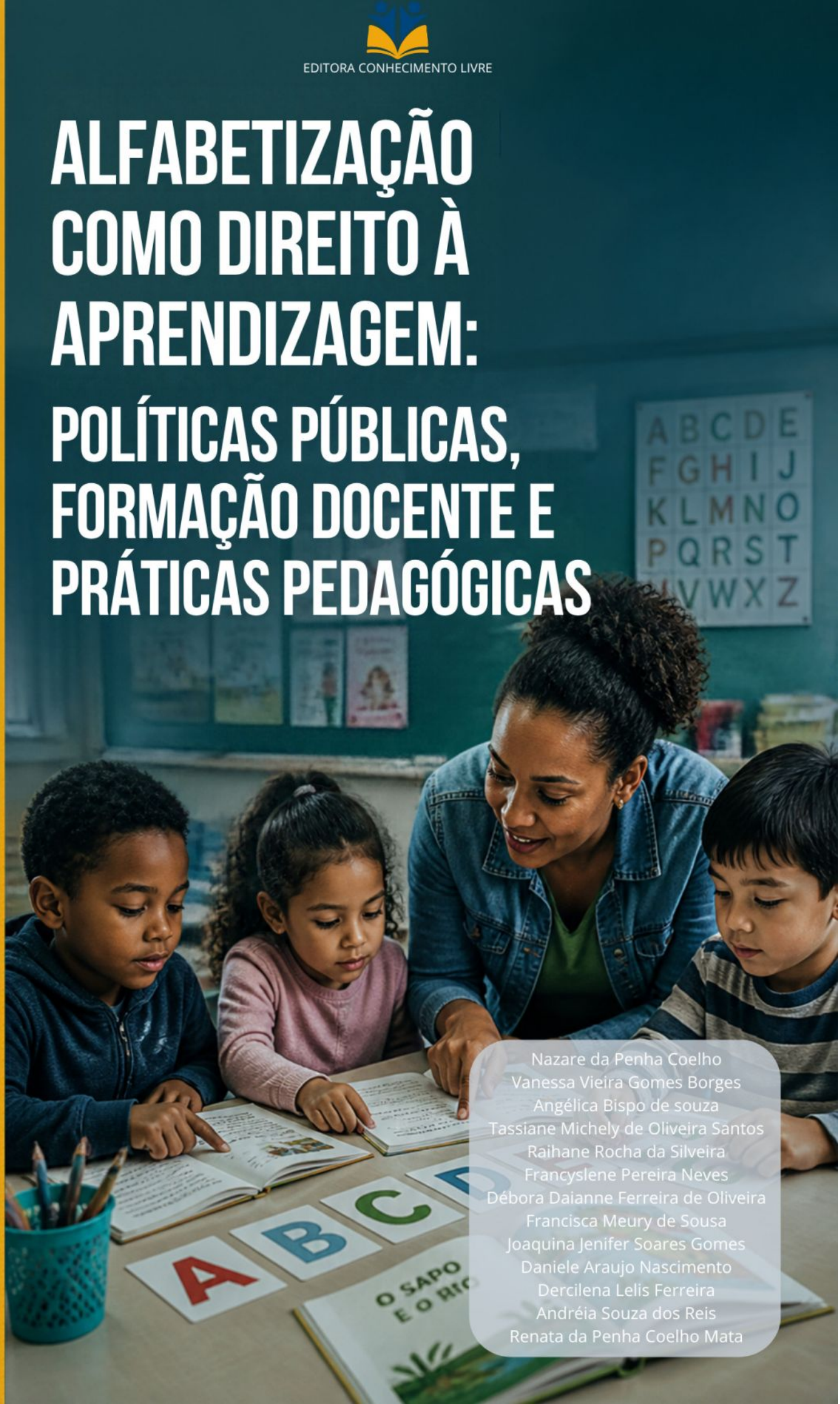
EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO À APRENDIZAGEM:

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Nazare da Penha Coelho
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angélica Bispo de souza
Tassiane Michely de Oliveira Santos
Raihane Rocha da Silveira
Francyslene Pereira Neves
Débora Daianne Ferreira de Oliveira
Francisca Meury de Sousa
Joaquina Jenifer Soares Gomes
Daniele Araujo Nascimento
Dercilena Lelis Ferreira
Andréia Souza dos Reis
Renata da Penha Coelho Mata

Nazare da Penha Coelho
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angélica Bispo de souza
Tassiane Michely de Oliveira Santos
Raihane Rocha da Silveira
Francyslene Pereira Neves
Débora Daianne Ferreira de Oliveira
Francisca Meury de Sousa
Joaquina Jenifer Soares Gomes
Daniele Araujo Nascimento

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO À APRENDIZAGEM: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1ª ed.

Goiânia-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Coelho, Nazare da Penha
C714A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO À APRENDIZAGEM: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

/ Nazare da Penha Coelho. Vanessa Vieira Gomes Borges. Angélica Bispo de souza. Tassiane Michely de Oliveira Santos. Raihane Rocha da Silveira. Francyslene Pereira Neves. Débora Daianne Ferreira de Oliveira. Francisca Meury de Sousa. Joaquina Jenifer Soares Gomes. Daniele Araujo Nascimento. Dercilena Lelis Ferreira. – Goiânia-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

29 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1354
ISBN: 978-65-5367-841-5
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. alfabetização; 2. letramento; 3. sistema-de-escrita-alfabética; 4. formação-docente; I. Coelho, Nazare da Penha II. Borges, Vanessa Vieira Gomes III. souza, Angélica Bispo de IV. Santos, Tassiane Michely de Oliveira V. Silveira, Raihane Rocha da VI. Neves, Francyslene Pereira VII. Oliveira, Débora Daianne Ferreira de VIII. Sousa, Francisca Meury de IX. Gomes, Joaquina Jenifer Soares X. Nascimento, Daniele Araujo XI. Título

CDU: 370

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1354

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

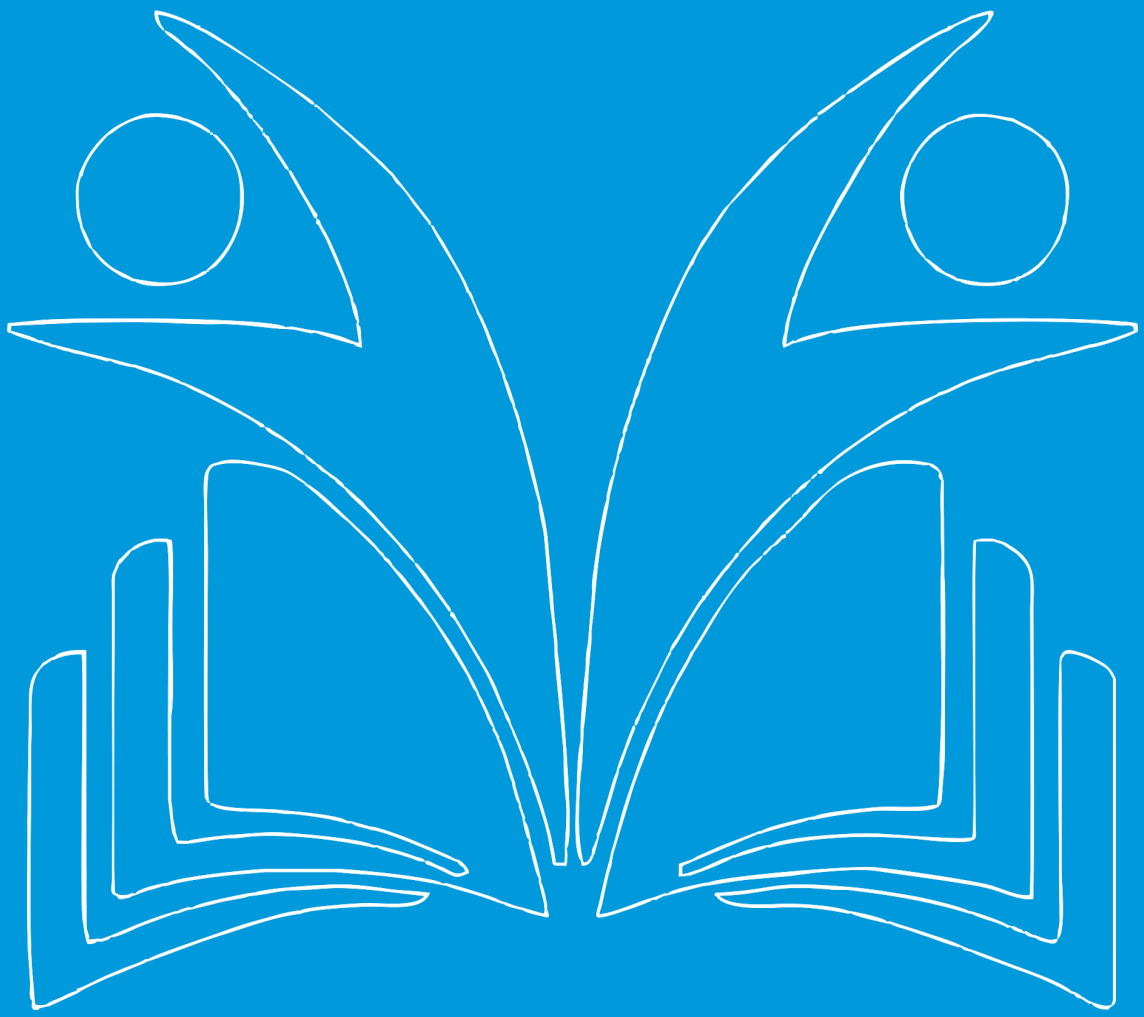
Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO À APRENDIZAGEM: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

10.37423/2026.edcl1354



RESUMO

A alfabetização constitui um direito educacional fundamental e uma condição decisiva para a continuidade da escolarização, para a participação social e para o acesso aos diferentes campos do conhecimento. Este manuscrito tem como objetivo discutir, por meio de revisão bibliográfica de caráter narrativo, os principais fundamentos teóricos e educacionais relacionados à alfabetização, articulando os conceitos de alfabetização e letramento, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica, as práticas de leitura e produção escrita, a formação de professores, a avaliação das aprendizagens e as políticas públicas voltadas à garantia do direito de aprender. A análise apoia-se em autores de referência no campo, entre eles Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Angela Kleiman, Roxane Rojo, Maria do Rosário Longo Mortatti e Paulo Freire, além de documentos normativos da educação brasileira. A literatura indica que a alfabetização não pode ser reduzida à memorização de correspondências gráficas nem, em sentido oposto, à simples exposição da criança a textos socialmente significativos. O processo demanda ensino intencional e sistemático das propriedades do sistema alfabético, integrado a práticas reais de leitura, escrita e oralidade. Também requer avaliação formativa, intervenção pedagógica, formação docente consistente e políticas educacionais capazes de enfrentar desigualdades. Conclui-se que a garantia do direito à alfabetização depende da articulação entre conhecimento científico, ação pedagógica qualificada, acompanhamento contínuo das aprendizagens e compromisso institucional com a equidade.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; sistema de escrita alfabética; formação docente; políticas públicas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 PERCURSO METODOLÓGICO 10

3 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO 12

3.1 A alfabetização para além da aprendizagem de um código 12

3.2 A questão dos métodos e as disputas históricas 13

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS 14

4.1 Letramento como prática social 14

4.2 Alfabetizar letrando e alfaletrar 15

5 A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA 15

5.1 Psicogênese da língua escrita 15

5.2 O sistema de escrita como objeto de conhecimento 16

6 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS 17

7 LEITURA, PRODUÇÃO ESCRITA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM 18

8 FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR 20

9 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS 21

10 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO 22

11 DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO NA ALFABETIZAÇÃO 23

12 ARTICULAÇÕES PARA UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA CONSISTENTE 25

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS 26

REFERÊNCIAS.....28

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa um lugar central no debate educacional porque a apropriação da leitura e da escrita interfere diretamente na trajetória escolar e na possibilidade de o sujeito participar de práticas culturais, sociais, políticas e profissionais mediadas pela linguagem escrita. Embora o acesso ao Ensino Fundamental tenha sido amplamente expandido no Brasil, a democratização da escola não se esgota na matrícula. O direito à educação pressupõe também o direito de aprender, e a alfabetização constitui uma condição estruturante para que esse direito possa se efetivar nas diferentes etapas da escolarização.

Ao longo da história da educação brasileira, as dificuldades de alfabetização foram explicadas por diferentes referenciais. Em determinados períodos, o debate concentrou-se na escolha do método considerado mais eficiente; em outros, enfatizou-se o modo como a criança constrói conhecimentos sobre a escrita; posteriormente, ganharam força as discussões sobre os usos sociais da leitura e da escrita e sobre os múltiplos letramentos. Essas perspectivas produziram contribuições importantes, mas também favoreceram interpretações simplificadas quando tomadas de forma excludente. Soares (2016, 2020) propõe superar falsas oposições, defendendo que o ensino da língua escrita envolve diferentes facetas e demanda integração entre a aprendizagem do sistema alfabético e a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

A compreensão contemporânea da alfabetização requer, portanto, um olhar multifacetado. A criança precisa compreender o princípio alfabético, estabelecer relações entre unidades sonoras e gráficas, desenvolver fluência e ampliar o domínio ortográfico; ao mesmo tempo, necessita ler textos com propósitos definidos, produzir escritos dirigidos a interlocutores reais ou simulados e compreender que a escrita circula socialmente em diferentes gêneros e suportes. A alfabetização é, nessa perspectiva, um processo linguístico, cognitivo, cultural, pedagógico e político.

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram decisivamente para deslocar a criança da condição de receptora passiva de informações para a de sujeito que formula hipóteses sobre a escrita. Kleiman (1995), Tfouni (2010) e Rojo (2009), por sua vez, ampliaram o debate ao demonstrar que a participação na cultura escrita não pode ser compreendida apenas como domínio de habilidades individuais, pois envolve práticas sociais situadas. Morais (2012, 2019) destaca a necessidade de ensino sistemático das propriedades do sistema de escrita alfabética e de habilidades de reflexão fonológica, evitando tanto

práticas mecânicas quanto a expectativa de que a criança descubra sozinha o funcionamento da escrita.

Além das dimensões propriamente didáticas, a alfabetização deve ser examinada como questão de política pública. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular compõem um marco normativo que afirma a educação como direito e organiza responsabilidades dos sistemas de ensino. Mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, reforçou a colaboração federativa e a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante das trajetórias escolares.

Diante desse quadro, o presente manuscrito tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos que sustentam uma concepção ampla e articulada de alfabetização. A questão orientadora é: de que maneira a literatura especializada permite compreender a alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita, inserção em práticas de letramento e garantia do direito à aprendizagem? Para responder a essa questão, desenvolve-se uma revisão bibliográfica narrativa organizada em eixos que contemplam história e concepções de alfabetização, letramento, psicogênese, sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, leitura e produção textual, formação docente, avaliação, políticas públicas, diversidade e equidade.

A relevância da discussão reside na necessidade de aproximar fundamentos teóricos e decisões pedagógicas. Em alfabetização, escolhas metodológicas não são neutras: elas expressam concepções de língua, criança, aprendizagem e ensino. Ao reunir diferentes contribuições do campo, busca-se evidenciar que uma prática alfabetizadora consistente depende de intencionalidade, sistematicidade, conhecimento sobre o objeto de ensino, sensibilidade às hipóteses e necessidades das crianças e compromisso com a formação de leitores e produtores de textos capazes de atuar no mundo letrado.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. A pesquisa bibliográfica permite examinar conhecimentos já produzidos, identificar categorias conceituais, confrontar perspectivas e construir sínteses interpretativas sobre determinado problema. Diferentemente de uma revisão sistemática, cujo desenho pressupõe protocolos rígidos de

busca, seleção e análise, o presente trabalho assume a forma de revisão narrativa, adequada ao objetivo de discutir fundamentos históricos, conceituais e pedagógicos da alfabetização.

O corpus teórico foi composto por obras de reconhecida relevância no campo da alfabetização e do letramento, além de documentos normativos que situam o direito à alfabetização no contexto da educação brasileira. Foram priorizados trabalhos que contribuíram para mudanças significativas na compreensão da aprendizagem da escrita, como Ferreiro e Teberosky (1999), para a diferenciação e articulação entre alfabetização e letramento, como Soares (2004, 2016, 2020), Kleiman (1995) e Tfouni (2010), e para a discussão das propriedades do sistema de escrita e da consciência fonológica, como Morais (2012, 2019). Também foram incorporados estudos voltados à história dos métodos de alfabetização, às práticas de linguagem e aos letramentos, a exemplo de Mortatti (2006), Freire (1989) e Rojo (2009).

A seleção das fontes foi orientada por três critérios: relevância conceitual para o campo; potencial de diálogo entre diferentes dimensões da alfabetização; e pertinência para a compreensão da prática pedagógica e das políticas educacionais. Não se pretendeu esgotar a produção existente, mas construir uma base teórica suficientemente plural para evidenciar convergências, tensões e complementaridades entre as principais abordagens mobilizadas na escola brasileira.

O tratamento do material ocorreu por eixos temáticos. Inicialmente, foram identificadas categorias recorrentes nas obras: conceito de alfabetização, relação entre alfabetização e letramento, natureza do sistema de escrita alfabética, papel da reflexão fonológica, leitura e produção de textos, mediação docente, avaliação, desigualdades e políticas de garantia do direito de aprender. Em seguida, essas categorias foram articuladas para produzir uma interpretação integrada do processo alfabetizador.

Por se tratar de estudo bibliográfico, não foram coletados dados com participantes, aplicados instrumentos de pesquisa ou realizadas observações em instituições escolares. As afirmações desenvolvidas decorrem do diálogo com a literatura selecionada e com os documentos oficiais citados. Essa delimitação é importante porque impede a generalização de achados empíricos inexistentes e mantém a coerência entre objetivo, metodologia e natureza das conclusões apresentadas.

3 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO

3.1 A alfabetização para além da aprendizagem de um código

Durante muito tempo, alfabetizar foi compreendido principalmente como ensinar a decodificar e codificar palavras por meio da associação entre letras e sons. Essa concepção produziu práticas centradas na memorização de famílias silábicas, na cópia e na repetição de unidades linguísticas descontextualizadas. Embora o domínio das relações grafofonêmicas seja indispensável, reduzi-lo à memorização mecânica obscurece a complexidade do sistema de escrita e limita a participação da criança em situações de leitura e produção textual.

A escrita alfabética não funciona como simples transcrição visual da fala. Morais (2012) chama atenção para o fato de que a criança precisa reconstruir propriedades do sistema: compreender que as palavras podem ser segmentadas em unidades sonoras menores, que letras representam segmentos sonoros segundo convenções específicas e que a escrita possui uma organização própria. Aprender o sistema significa construir conhecimentos conceituais e convencionais, e não apenas decorar pares entre grafemas e fonemas.

Soares (2016) organiza a alfabetização a partir de diferentes facetas que se inter-relacionam. A autora reconhece uma dimensão linguística, referente à apropriação do sistema de escrita; uma dimensão interativa, ligada à leitura e produção de textos em situações de comunicação; e uma dimensão sociocultural, relativa aos usos, valores e funções atribuídos à escrita nas diferentes práticas sociais. Uma política ou metodologia que privilegie uma dessas dimensões e silencie as demais tende a produzir um ensino fragmentado.

A alfabetização, assim, pode ser entendida como processo de apropriação de um sistema notacional que se realiza no interior de práticas de linguagem. Essa formulação permite evitar dois reducionismos: de um lado, o ensino exclusivamente técnico e descontextualizado; de outro, a ideia de que o contato com textos seria suficiente para que a criança descobrisse espontaneamente o funcionamento do sistema alfabético. A ação docente precisa promover situações significativas de leitura e escrita e, simultaneamente, tornar objeto de reflexão as unidades sonoras e gráficas da língua.

3.2 A questão dos métodos e as disputas históricas

A história da alfabetização no Brasil é marcada por disputas em torno dos métodos de ensino. Mortatti (2006) demonstra que, desde o final do século XIX, diferentes propostas foram apresentadas como respostas inovadoras às dificuldades de aprendizagem. Métodos sintéticos partiam de unidades menores, como letras, fonemas ou sílabas, para chegar às palavras e aos textos; métodos analíticos realizavam o movimento inverso, tomando unidades maiores e significativas como ponto de partida. A alternância entre essas propostas foi acompanhada por discursos de ruptura que frequentemente classificavam o método anterior como ultrapassado.

A discussão metodológica ganhou novas configurações com a difusão do construtivismo e das pesquisas psicogenéticas. Ao enfatizar os processos de construção conceitual realizados pela criança, o foco deslocou-se do método para o sujeito da aprendizagem. Esse deslocamento teve grande importância para a educação, pois mostrou que erros infantis podem expressar hipóteses coerentes sobre o funcionamento da escrita. Entretanto, interpretações simplificadas levaram, em alguns contextos, à redução da intervenção docente, como se respeitar as hipóteses infantis significasse abdicar do ensino sistemático.

Soares (2016) argumenta que a chamada questão dos métodos precisa ser recolocada. Em vez de procurar uma sequência única que resolva todos os problemas da alfabetização, é necessário compreender os diferentes objetos de conhecimento envolvidos e as evidências sobre como eles são aprendidos. Nessa perspectiva, ter método não significa aderir rigidamente a uma cartilha ou protocolo, mas organizar o ensino de modo intencional, progressivo e fundamentado.

A superação das guerras metodológicas exige reconhecer contribuições parciais de diferentes tradições. O ensino explícito das relações entre sons e letras pode coexistir com a leitura diária de literatura, a produção de textos coletivos, a reflexão sobre gêneros discursivos e a exploração dos conhecimentos prévios das crianças. A consistência pedagógica decorre menos da adesão a rótulos e mais da capacidade de integrar objetivos, atividades, acompanhamento e intervenções de acordo com o que se pretende ensinar e com o que os estudantes demonstram saber.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS

4.1 Letramento como prática social

O conceito de letramento ganhou destaque no Brasil a partir da necessidade de nomear fenômenos que não eram suficientemente explicados pela oposição entre alfabetizado e analfabeto. Saber decodificar palavras não garante, por si só, participação autônoma em práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman (1995) compreende o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos e para objetivos determinados. O conceito desloca a atenção da habilidade isolada para as relações entre sujeitos, textos, instituições e situações sociais.

Tfouni (2010) também contribui para diferenciar alfabetização e letramento, mostrando que o primeiro termo se relaciona mais diretamente ao processo de aquisição da escrita, enquanto o segundo permite analisar os efeitos e os usos sociais da escrita. Essa distinção não significa separação absoluta. Crianças podem participar de eventos de letramento antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, por exemplo quando escutam histórias, observam adultos lendo, reconhecem funções de listas, bilhetes ou placas e produzem textos por meio de escribas.

Rojo (2009) amplia a discussão ao tratar de letramentos múltiplos. Em sociedades marcadas por diversidade cultural e pela circulação de diferentes linguagens e mídias, não existe uma única forma legítima de participar da cultura escrita. A escola precisa garantir acesso aos letramentos valorizados socialmente sem desqualificar práticas culturais dos grupos aos quais os estudantes pertencem. Isso implica reconhecer textos literários, informativos, digitais, multimodais e cotidianos como parte de um repertório amplo de práticas de linguagem.

A perspectiva social do letramento também convida a questionar atividades escolares em que a leitura e a escrita aparecem sem finalidade comunicativa. Copiar frases apenas para preencher linhas ou responder perguntas cujo único leitor é o professor pouco contribui para compreender a escrita como prática de interação. Situações em que a criança lê para descobrir algo, escreve para informar, registra para lembrar ou produz para compartilhar com outros aproximam o trabalho escolar dos usos sociais da linguagem.

4.2 Alfabetizar letrando e alfaletrar

Soares (2004) sintetizou a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização sem dissociá-la do letramento. A autora defende que os dois processos possuem objetos e procedimentos próprios, mas se desenvolvem de maneira interdependente. A aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer em contextos de uso da leitura e da escrita, enquanto a participação nessas práticas deve ser acompanhada por intervenções que ajudem a criança a compreender o funcionamento do sistema alfabético.

Na obra Alfaletrar, Soares (2020) aprofunda essa articulação e apresenta uma organização pedagógica em que o texto constitui eixo das práticas de linguagem, sem que isso elimine o ensino sistemático das relações entre oralidade e escrita. O conceito de alfaletrar expressa justamente a integração entre alfabetização e letramento. A criança aprende sobre letras, sons, palavras e convenções ortográficas ao mesmo tempo em que lê, escuta, interpreta e produz textos com sentido.

Essa perspectiva tem consequências para o planejamento. Uma sequência didática pode partir de um poema, uma parlenda ou uma história, explorar compreensão, finalidade e recursos expressivos e, em momentos específicos, focalizar palavras, sílabas, rimas ou fonemas relevantes para as aprendizagens em curso. O texto não funciona como mero pretexto para exercícios, nem o estudo do sistema desaparece em nome da compreensão global. O professor organiza diferentes focos de atenção, preservando a unidade entre aprender a escrita e aprender por meio da escrita.

Alfabetizar letrando implica ainda oferecer diversidade de gêneros e situações de produção. Crianças precisam experimentar a autoria desde o início da escolarização, mesmo antes de escrever convencionalmente. Ditado ao professor, escrita compartilhada, produção em duplas, revisão coletiva e uso de letras móveis são estratégias que permitem participar do processo de produção textual ao mesmo tempo em que se desenvolvem conhecimentos sobre o sistema.

5 A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

5.1 Psicogênese da língua escrita

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) transformaram a compreensão sobre a aprendizagem da escrita ao demonstrarem que a criança elabora hipóteses sobre o sistema antes mesmo de receber

ensino formal. Ao analisar produções infantis, as autoras identificaram regularidades que evidenciam um processo construtivo. A criança busca compreender o que a escrita representa e como realiza essa representação, modificando progressivamente suas ideias diante de conflitos cognitivos e novas experiências.

Uma das contribuições pedagógicas mais relevantes dessa abordagem foi atribuir significado aos chamados erros. Escritas não convencionais deixam de ser vistas apenas como ausência de conhecimento e passam a ser interpretadas como indicadores do modo como a criança está pensando. Tal perspectiva favorece uma avaliação diagnóstica mais sofisticada, pois permite ao professor planejar intervenções compatíveis com os conhecimentos já construídos e com os desafios necessários ao avanço.

Entretanto, a psicogênese não constitui um método de alfabetização. Trata-se de uma teoria sobre processos de construção de conhecimentos relativos à escrita. Transformá-la em uma sequência rígida de níveis a serem classificados ou esperar que a criança avance espontaneamente distorce seus pressupostos. As hipóteses infantis precisam ser tomadas como ponto de partida para intervenções intencionais, e não como justificativa para ausência de ensino.

O reconhecimento da atividade cognitiva da criança também exige situações que provoquem reflexão. Comparar palavras, analisar semelhanças e diferenças, antecipar o que pode estar escrito, justificar escolhas, revisar produções e confrontar hipóteses em pares são experiências que colocam o sistema em evidência. A mediação do professor consiste em selecionar desafios produtivos e fornecer informações que permitam reorganizar conhecimentos.

5.2 O sistema de escrita como objeto de conhecimento

Morais (2012) propõe tratar a escrita alfabética como sistema notacional, destacando que sua aprendizagem envolve propriedades conceituais e convenções. Entre os conhecimentos necessários estão a compreensão de que se escreve com um repertório limitado de letras, de que a ordem das letras altera as palavras, de que partes sonoras podem ser representadas por unidades gráficas e de que há relações relativamente estáveis entre segmentos da fala e grafemas, embora a ortografia do português não seja completamente transparente.

Essa formulação ajuda a compreender por que exercícios de cópia não são suficientes. Copiar pode contribuir para aspectos gráficos ou para a familiaridade com formas convencionais, mas não garante que a criança reflita sobre as relações que organizam o sistema. A aprendizagem avança quando o estudante precisa tomar decisões, comparar alternativas, explicar seus registros e receber devolutivas que focalizem propriedades relevantes.

O ensino do alfabeto também precisa ultrapassar a recitação da sequência de letras. É importante reconhecer diferentes grafias, distinguir nome e som das letras, localizar letras em palavras conhecidas e compreender sua função na representação escrita. Nomes próprios e outras palavras estáveis podem funcionar como referências, desde que explorados de modo reflexivo e não apenas memorizados visualmente.

A apropriação do sistema de escrita é progressiva e exige continuidade. Crianças podem apresentar avanços em alguns conhecimentos e dificuldades em outros; podem compreender o princípio alfabético e ainda necessitar consolidar relações grafofonêmicas, automatizar a leitura de palavras e ampliar conhecimentos ortográficos. Por isso, alfabetização não se encerra no momento em que o estudante produz uma escrita alfabeticamente plausível: há um percurso de consolidação que precisa ser acompanhado nos anos iniciais.

6 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS

A consciência fonológica corresponde à capacidade de refletir intencionalmente sobre unidades sonoras da língua, como palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas. Morais (2019) destaca que ela não constitui uma habilidade única, mas um conjunto de capacidades que podem envolver diferentes níveis de complexidade. Para a alfabetização, algumas dessas habilidades são particularmente relevantes porque favorecem a compreensão de que a escrita alfabética representa segmentos sonoros.

O desenvolvimento da consciência fonológica não deve ser confundido com treinamento mecânico desprovido de sentido. Jogos de rimas, identificação de palavras que começam de modo semelhante, segmentação oral, comparação de extensão sonora, exploração de parlendas e manipulação de partes de palavras podem criar situações lúdicas de reflexão. Quando articuladas à escrita, essas atividades permitem que a criança relacione o que percebe na fala às marcas gráficas usadas para representar palavras.

A consciência fonêmica, isto é, a capacidade de focalizar fonemas, tende a se desenvolver em estreita relação com a aprendizagem de uma escrita alfabética. Isso significa que não é necessário esperar que a criança domine plenamente a análise fonêmica para iniciar a alfabetização. Ensino de letras, leitura e escrita de palavras e reflexão sobre sons podem ocorrer de modo integrado, produzindo um processo de influência recíproca.

As relações grafofonêmicas precisam ser ensinadas de maneira sistemática, mas o português apresenta regularidades e irregularidades que exigem progressão cuidadosa. Algumas correspondências são mais estáveis; outras dependem da posição da letra na palavra ou de convenções ortográficas. O professor precisa selecionar palavras e situações que permitam compreender regularidades sem transmitir a ideia de que cada letra possui sempre um único som.

A sistematicidade também implica retomada e consolidação. Uma criança pode reconhecer determinada correspondência em uma atividade e não mobilizá-la espontaneamente em outra. Práticas frequentes de leitura de palavras, escrita com apoio, análise de padrões e revisão de produções favorecem a automatização progressiva. Essa automatização libera recursos cognitivos para processos mais complexos de compreensão textual e produção escrita.

Ao integrar consciência fonológica, conhecimento de letras, leitura e escrita em contextos significativos, a escola evita polarizações entre ensino explícito e construção ativa. O ensino pode ser explícito sem ser autoritário ou mecânico; pode ser sistemático e, ao mesmo tempo, investigativo. A criança participa ativamente quando é convidada a observar, comparar, inferir e justificar regularidades do sistema.

7 LEITURA, PRODUÇÃO ESCRITA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A finalidade da alfabetização não é apenas permitir que a criança decifre palavras isoladas, mas possibilitar que utilize a leitura e a escrita para aprender, comunicar-se, imaginar, registrar, argumentar e participar da vida social. Por isso, leitura e produção textual precisam estar presentes desde o início do processo, inclusive quando os estudantes ainda dependem da mediação do professor para acessar textos mais complexos.

A leitura em voz alta realizada pelo professor amplia o repertório linguístico e cultural, oferece modelos de fluência e entonação e cria oportunidades de conversar sobre sentidos, personagens, informações

e recursos discursivos. A criança que ainda não lê autonomamente pode desenvolver comportamentos leitores, formular hipóteses, antecipar acontecimentos, relacionar informações e construir interpretações a partir da escuta e da interação.

Paralelamente, a leitura realizada pela própria criança deve ser planejada em progressão. Textos curtos e palavras conhecidas podem favorecer a consolidação das relações grafofonêmicas, mas a seleção não deve empobrecer a experiência textual. É possível alternar materiais acessíveis à leitura autônoma com obras mais complexas mediadas pelo professor. Essa combinação respeita o nível de decodificação sem limitar o desenvolvimento da compreensão e do gosto pela leitura.

Na produção escrita, escrever não se reduz a registrar palavras corretamente. A criança precisa aprender a planejar o que dizer, considerar interlocutor e finalidade, organizar ideias, textualizar, revisar e editar. Muitas dessas operações podem ser desenvolvidas por meio de produção coletiva e escrita compartilhada. Quando o professor atua como escriba, o grupo pode concentrar-se em decisões discursivas e textuais que seriam inacessíveis caso a atividade dependesse exclusivamente do domínio ortográfico individual.

A revisão também deve ser tratada como parte do processo de autoria. Desde cedo, crianças podem reler o que produziram, verificar se falta informação, substituir palavras, reorganizar trechos e discutir convenções. O erro ortográfico, nesse contexto, não é ignorado nem tratado apenas como falha: torna-se material para reflexão. Intervenções precisam considerar o foco da atividade, evitando corrigir simultaneamente todos os aspectos de um texto a ponto de apagar a autoria do estudante.

Freire (1989) enfatiza que a leitura da palavra se relaciona à leitura do mundo. Essa formulação reforça o caráter crítico e cultural da alfabetização. Formar leitores implica ampliar a capacidade de compreender discursos, comparar perspectivas e produzir sentidos, e não apenas responder a perguntas literais. A escola pode criar situações em que textos dialoguem com experiências das crianças e, ao mesmo tempo, ampliem seus horizontes culturais.

Com a expansão das tecnologias digitais, as práticas de linguagem também incorporam novas formas de produção e circulação. Rojo (2009) contribui para pensar a escola diante de letramentos múltiplos, nos quais palavras, imagens, sons e recursos gráficos se combinam. Ainda que a alfabetização inicial mantenha a apropriação da escrita alfabética como eixo fundamental, a formação do leitor contemporâneo precisa reconhecer a diversidade de suportes e linguagens presentes na sociedade.

8 FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A qualidade da alfabetização está diretamente relacionada às condições de trabalho e à formação dos professores. Ensinar a ler e a escrever exige conhecimentos específicos sobre língua, desenvolvimento infantil, processos cognitivos, didática, literatura, avaliação e diversidade. A ideia de que alfabetizar é uma tarefa simples, baseada apenas em experiência ou vocação, desconsidera a complexidade profissional envolvida na tomada cotidiana de decisões pedagógicas.

O professor alfabetizador precisa conhecer profundamente o objeto de ensino. Isso inclui compreender o funcionamento do sistema alfabético, as regularidades e irregularidades ortográficas, os processos de segmentação da fala, as características dos gêneros textuais e os caminhos envolvidos na compreensão leitora e na produção escrita. Sem esse conhecimento, torna-se difícil interpretar as respostas das crianças e selecionar intervenções adequadas.

Também é indispensável conhecer como as crianças aprendem. As contribuições da psicogênese permitem interpretar hipóteses sobre a escrita; estudos sobre consciência fonológica esclarecem desafios envolvidos na análise sonora; pesquisas sobre letramento evidenciam o papel dos contextos sociais. A formação docente precisa articular esses referenciais e evitar a transformação de teorias em receitas simplificadas.

A formação continuada tende a ser mais produtiva quando parte de problemas reais da prática e cria espaços de análise coletiva. Examinar produções dos estudantes, planejar sequências, observar resultados, discutir intervenções e revisar decisões pode aproximar teoria e cotidiano escolar. Cursos baseados apenas em exposição de conceitos, sem conexão com situações de sala de aula, frequentemente têm menor potencial de alterar práticas.

Nesse processo, a coordenação pedagógica assume função formativa. A escola pode constituir uma comunidade profissional em que professores compartilham materiais, analisam evidências de aprendizagem e constroem expectativas comuns. A colaboração reduz o isolamento docente e favorece a continuidade do trabalho entre turmas e anos de escolaridade.

Soares (2020) evidencia a importância de uma organização coletiva da alfabetização, na qual objetivos de aprendizagem, acompanhamento e formação se articulam. Essa perspectiva desloca a responsabilidade de um professor isolado para uma rede de profissionais comprometidos com o

percurso de cada criança. A alfabetização deixa de ser vista como evento restrito a uma série e passa a ser acompanhada em continuidade.

A valorização profissional também precisa integrar as políticas de formação. Não se pode exigir inovação permanente em contextos de sobrecarga, falta de materiais, rotatividade e ausência de tempo para planejamento. Formação de qualidade demanda condições institucionais para estudo, registro, avaliação e colaboração. Assim, discutir saberes docentes é inseparável de discutir as condições concretas em que esses saberes são mobilizados.

9 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação na alfabetização deve ter como finalidade principal compreender o processo de aprendizagem e orientar intervenções. Quando reduzida à classificação, ela informa pouco sobre o que fazer pedagogicamente. Uma avaliação formativa busca identificar conhecimentos já consolidados, estratégias utilizadas, dificuldades específicas e possibilidades de avanço. Isso exige instrumentos diversificados e análise qualitativa das respostas.

Produções espontâneas de escrita, leitura de palavras e textos, registros de observação, reconto, tarefas de consciência fonológica e situações de produção textual podem oferecer informações complementares. Nenhum instrumento isolado descreve toda a aprendizagem. O desafio consiste em construir um quadro suficientemente detalhado para orientar o planejamento sem transformar a rotina escolar em sucessão de testes.

A avaliação diagnóstica é particularmente importante no início de períodos letivos ou de novas etapas do trabalho, mas diagnóstico não deve significar rótulo. Identificar uma hipótese de escrita, por exemplo, só é pedagogicamente relevante quando essa informação conduz à organização de experiências que desafiem a criança a avançar. Classificações repetidas sem mudança no ensino tendem a burocratizar a avaliação.

Avaliar também implica acompanhar progressão. Registros ao longo do tempo permitem verificar se intervenções estão produzindo efeitos e se determinados estudantes necessitam de apoio adicional. O acompanhamento pode orientar agrupamentos temporários, atendimentos em pequenos grupos e retomadas de conteúdos. A diferenciação pedagógica, nesse sentido, parte de evidências e mantém altas expectativas para todos.

Avaliações externas e de rede podem contribuir para políticas de alfabetização ao revelar padrões mais amplos, desigualdades e tendências. Contudo, seus resultados precisam ser lidos com cautela. Indicadores agregados não substituem o conhecimento do professor sobre cada criança nem explicam, sozinhos, as causas dos resultados. Seu uso pedagógico depende de análise contextualizada e de articulação com evidências produzidas na escola.

Uma cultura avaliativa comprometida com o direito de aprender evita tanto a punição quanto a naturalização das dificuldades. Se um estudante não aprende no tempo esperado, a pergunta pedagógica não pode limitar-se a atribuir responsabilidade à criança ou à família. É necessário examinar oportunidades de ensino, frequência, acessibilidade, estratégias utilizadas e apoios disponíveis. A avaliação torna-se, assim, instrumento de responsabilização institucional no sentido democrático do termo: produzir respostas educativas diante das necessidades identificadas.

10 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é simultaneamente uma prática pedagógica e uma responsabilidade pública. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A LDB nº 9.394/1996 organiza a educação nacional e estabelece responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos, criando o marco institucional dentro do qual as políticas de alfabetização se desenvolvem.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas relacionadas à alfabetização e à qualidade da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 e publicada em sua versão consolidada em 2018, atribui especial centralidade à alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, orientando o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao sistema alfabético e às práticas de linguagem.

As políticas nacionais de alfabetização passaram por diferentes formatos e enfoques nas últimas décadas, refletindo mudanças de governo, concepções pedagógicas e estratégias de colaboração federativa. A descontinuidade constitui um desafio histórico: programas podem ser substituídos antes que redes de ensino consolidem capacidades institucionais. Por isso, políticas sustentáveis precisam fortalecer estruturas locais de formação, acompanhamento e avaliação, evitando dependência exclusiva de ações temporárias.

O Decreto nº 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada com a finalidade de conjugar esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para garantir o direito à alfabetização. Entre seus princípios estão a colaboração federativa, a equidade educacional e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. A ênfase na colaboração é particularmente relevante porque os municípios concentram expressiva responsabilidade pela oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma política pública de alfabetização consistente precisa articular formação de profissionais, disponibilização de materiais, avaliação, gestão pedagógica, apoio às escolas e estratégias de enfrentamento às desigualdades. A simples adoção de um material ou método não constitui política suficiente. É preciso estabelecer objetivos de aprendizagem, acompanhar resultados, apoiar equipes e garantir continuidade das ações.

Também é necessário preservar espaço para decisões pedagógicas fundamentadas. Políticas podem definir direitos, metas e estruturas de apoio sem reduzir o professor a executor de roteiros inflexíveis. O pluralismo pedagógico previsto no marco normativo deve conviver com responsabilidade pela aprendizagem e com o uso criterioso de conhecimentos científicos. Autonomia profissional não significa ausência de referência; significa capacidade de tomar decisões justificadas a partir de objetivos, evidências e características dos estudantes.

A alfabetização como direito implica ainda mecanismos de proteção às crianças que enfrentam maiores barreiras. Políticas de recomposição, busca ativa, apoio pedagógico e inclusão precisam funcionar de forma articulada. Quando desigualdades de origem se transformam em desigualdades de aprendizagem, a escola reproduz exclusões. O compromisso público consiste justamente em criar condições diferenciadas para que todos alcancem conhecimentos essenciais.

11 DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Turmas de alfabetização são heterogêneas por definição. Crianças chegam à escola com diferentes experiências linguísticas, familiares, culturais e escolares. Algumas tiveram contato frequente com livros e escrita; outras tiveram menos oportunidades de participação em determinadas práticas valorizadas pela escola. Essas diferenças não devem ser interpretadas como déficits individuais, mas como ponto de partida para organizar oportunidades de aprendizagem mais equitativas.

Equidade não significa oferecer exatamente o mesmo a todos. Significa assegurar os recursos, tempos, mediações e apoios necessários para que diferentes estudantes possam alcançar direitos comuns de aprendizagem. Em alfabetização, isso pode envolver agrupamentos flexíveis, atividades com diferentes níveis de apoio, materiais acessíveis, tempo adicional e intervenção mais frequente para crianças que necessitam de consolidação.

A diversidade cultural também precisa aparecer nos textos e nas práticas selecionadas. Rojo (2009) chama atenção para a pluralidade de letramentos e para a necessidade de a escola dialogar com diferentes repertórios culturais. Isso não significa abandonar conhecimentos historicamente valorizados, mas ampliar o acesso a eles sem deslegitimar modos de falar, narrar, ler e escrever construídos em distintos grupos sociais.

A variação linguística requer especial cuidado. Crianças podem utilizar variedades do português diferentes da norma ensinada pela escola, e tais diferenças não devem ser confundidas com incapacidade de pensar ou aprender. O ensino da escrita padrão é direito do estudante, mas precisa ocorrer sem estigmatização da fala familiar. Compreender a língua como sistema heterogêneo favorece intervenções mais respeitosas e linguisticamente informadas.

No caso de estudantes público-alvo da Educação Especial, a alfabetização exige acessibilidade curricular e recursos específicos quando necessários. A expectativa de aprendizagem não pode ser abandonada com base em diagnósticos. Planejamento colaborativo, tecnologias assistivas, adaptações de acesso, comunicação alternativa e apoio especializado podem ampliar a participação. O princípio central é garantir que a criança esteja envolvida em práticas reais de leitura e escrita e tenha oportunidades de avançar a partir de suas condições.

Também devem ser consideradas crianças indígenas, quilombolas, do campo, migrantes e pertencentes a comunidades multilíngues. Nesses contextos, alfabetizar envolve relações entre língua, identidade e território. Políticas uniformizadoras podem produzir invisibilidade cultural. A garantia de direitos requer considerar normativas específicas e construir práticas que articulem conhecimentos escolares e repertórios comunitários.

A equidade precisa ser monitorada. Resultados médios podem ocultar grupos sistematicamente menos atendidos. Avaliações e registros pedagógicos devem permitir identificar desigualdades sem converter diferenças em estigmas. O objetivo é produzir respostas: mais apoio, formação, materiais,

acessibilidade e acompanhamento onde forem necessários. Uma alfabetização democrática mede sua qualidade também pela capacidade de incluir quem historicamente encontrou maiores barreiras.

12 ARTICULAÇÕES PARA UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA CONSISTENTE

A literatura analisada permite afirmar que a alfabetização de qualidade se sustenta na articulação de dimensões que, por vezes, são apresentadas como concorrentes. A primeira articulação ocorre entre ensino sistemático do sistema de escrita e práticas significativas de letramento. A criança precisa compreender como a escrita funciona e, ao mesmo tempo, para que ela serve. Separar essas dimensões enfraquece o processo: técnica sem sentido produz exercícios estéreis; sentido sem sistematização pode deixar lacunas importantes na apropriação do sistema.

A segunda articulação envolve construção ativa e ensino intencional. Reconhecer a criança como sujeito que formula hipóteses não elimina a responsabilidade do professor. Pelo contrário, amplia-a, porque exige interpretar raciocínios, selecionar desafios e fornecer informações oportunas. A atividade mental do estudante e a mediação docente são complementares. Uma pedagogia responsiva observa o que a criança sabe para decidir o que precisa ser ensinado a seguir.

A terceira articulação relaciona oralidade e escrita. Consciência fonológica, vocabulário, narrativa oral e compreensão de textos ouvidos contribuem para a alfabetização, enquanto a aprendizagem da escrita modifica a maneira como a criança percebe a fala. Trabalhar oralidade não significa apenas permitir que os estudantes falem, mas criar situações de argumentação, reconto, explicação e reflexão sobre a linguagem.

A quarta articulação reúne avaliação e planejamento. Avaliar só faz sentido quando os resultados transformam o ensino. Da mesma forma, planejar sem observar as respostas dos estudantes produz uma sequência rígida e pouco responsiva. O trabalho alfabetizador precisa funcionar em ciclos: definir objetivos, ensinar, observar evidências, interpretar, intervir e replanejar.

A quinta articulação diz respeito à sala de aula e à política educacional. Professores necessitam de autonomia e conhecimento, mas não podem ser deixados sozinhos diante de desafios estruturais. Formação, materiais, coordenação pedagógica, tempo de planejamento e acompanhamento são condições institucionais. A garantia do direito à alfabetização depende de políticas que transformem essas condições em rotina das redes de ensino.

A sexta articulação envolve universalidade e equidade. Todos têm direito a aprender conteúdos essenciais, porém os caminhos e os apoios podem variar. Uma prática equitativa mantém altas expectativas e diferencia mediações. Isso exige conhecer as crianças, evitar rótulos e analisar se as oportunidades oferecidas são suficientes para quem enfrenta maiores barreiras.

Essas articulações permitem construir uma concepção de alfabetização que não se identifica com uma técnica isolada. Trata-se de um projeto pedagógico organizado em torno do direito de cada criança compreender e usar a escrita. Tal projeto requer conhecimento teórico, planejamento, materiais de qualidade, acompanhamento e abertura para revisar práticas à luz das evidências de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a rotina pode combinar leitura diária pelo professor, leitura autônoma ou compartilhada, produção textual, reflexão sobre palavras e sons, estudo de correspondências grafofonêmicas, exploração de gêneros, jogos linguísticos, revisão e momentos de intervenção em pequenos grupos. A diversidade de atividades não deve significar dispersão: todas precisam estar vinculadas a objetivos claros e a uma progressão de aprendizagens.

Por fim, uma prática alfabetizadora consistente precisa preservar o caráter humano e cultural da leitura e da escrita. Aprender o sistema alfabético é indispensável, mas alfabetizar significa abrir portas para histórias, conhecimentos, argumentos, memórias e possibilidades de expressão. É nessa integração entre domínio do sistema e participação na cultura escrita que a alfabetização se realiza como direito.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este manuscrito buscou discutir a alfabetização a partir de uma revisão bibliográfica que articulasse dimensões históricas, linguísticas, cognitivas, sociais, pedagógicas e políticas. A análise mostrou que as principais contribuições do campo não precisam ser tratadas como perspectivas mutuamente excludentes. A aprendizagem da escrita envolve simultaneamente construção conceitual pela criança, ensino sistemático das propriedades do sistema alfabético, desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e participação em práticas sociais de leitura e escrita.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky permitiram reconhecer a criança como sujeito ativo na elaboração de conhecimentos sobre a escrita. Os estudos de letramento ampliaram a compreensão sobre os usos sociais da linguagem escrita. As formulações de Soares contribuíram para integrar alfabetização e letramento sem apagar a especificidade de cada processo. Morais reforçou a

importância de tratar o sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento e de promover reflexão fonológica de maneira intencional e significativa. Em conjunto, esses referenciais oferecem base sólida para superar tanto práticas mecânicas quanto abordagens que subestimem a necessidade de ensino explícito e sistemático.

A revisão também evidenciou que a qualidade da alfabetização depende de condições profissionais e institucionais. Professores precisam de formação que articule teoria e análise da prática, tempo para planejamento, materiais adequados e apoio da coordenação pedagógica. Avaliação deve funcionar como ferramenta de conhecimento e intervenção, permitindo acompanhar progressos e organizar respostas diferenciadas às necessidades dos estudantes.

No plano das políticas públicas, alfabetizar todas as crianças é uma obrigação decorrente do direito à educação. Normativas nacionais e iniciativas de colaboração federativa reforçam essa responsabilidade, mas sua concretização depende da capacidade de transformar princípios em condições de ensino. Continuidade, formação, acompanhamento, equidade e apoio às escolas são componentes essenciais para que políticas não se restrinjam a documentos ou ações pontuais.

A defesa da equidade ocupa lugar transversal nessa discussão. Crianças aprendem em ritmos e condições distintas, e diferenças de experiência não podem ser convertidas em expectativas menores. Garantir o mesmo direito pode exigir apoios diferentes. Uma escola alfabetizadora é aquela que identifica barreiras, intervém precocemente, valoriza repertórios culturais e mantém compromisso com a aprendizagem de todos.

Conclui-se, portanto, que alfabetizar é ensinar sistematicamente a língua escrita em contextos em que ela faça sentido. É possibilitar que a criança compreenda o funcionamento do sistema, desenvolva autonomia leitora e escritora e participe de práticas culturais mediadas pela escrita. A efetivação desse processo exige conhecimento científico, mediação docente qualificada, políticas consistentes e a compreensão de que toda criança tem direito não apenas a frequentar a escola, mas a aprender a ler, escrever, compreender e produzir sentidos no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

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

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

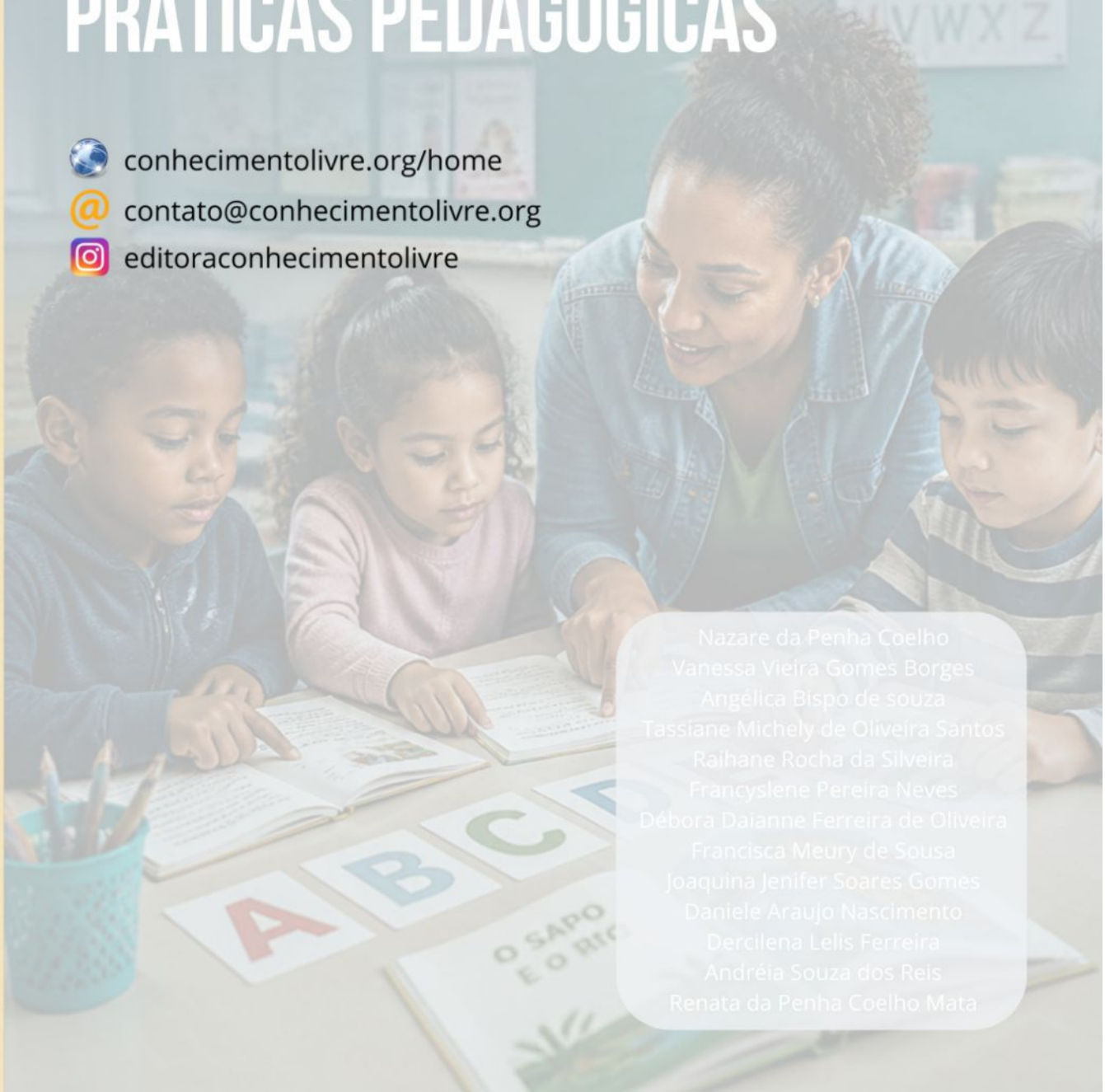
TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO À APRENDIZAGEM:

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre



Nazare da Penha Coelho
Vanessa Vieira Gomes Borges
Angélica Bispo de souza
Tassiane Michely de Oliveira Santos
Raihane Rocha da Silveira
Francyslene Pereira Neves
Débora Daianne Ferreira de Oliveira
Francisca Meury de Sousa
Joaquina Jenifer Soares Gomes
Daniele Araujo Nascimento
Dercilena Lelis Ferreira
Andréia Souza dos Reis
Renata da Penha Coelho Mata