

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Leituras em Perspectivas: Práticas Sociais de Alfabetização e Letramento e seus aportes para o ensino de Língua Portuguesa

Alessandro Messias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16878>

Submetido em: 2026-07-12

Postado em: 2026-08-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Leituras em Perspectivas: Práticas Sociais de Alfabetização e Letramento e seus aportes para o ensino de Língua Portuguesa
Readings in Perspective: Social Practices of Literacy and their Contributions to Portuguese Language Teaching
Conferencias en perspectiva: Prácticas sociales de la alfabetización y nuestra contribución a la enseñanza del portugués.

Autor: Alessandro Messias

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3496-1301>

Lattes: [ID Lattes: 6788583775438160](#)

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas de leitura desenvolvidas no processo de aquisição da língua escrita, considerando as ações de alfabetização realizadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental e as práticas de letramento consolidadas no segundo segmento dessa etapa de ensino. Parte-se do entendimento de que alfabetização e letramento são processos complementares e indispensáveis para a formação de leitores competentes, capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais em variados contextos sociais. O estudo destaca a importância de integrar o ensino do sistema de escrita alfabética às práticas sociais de leitura e escrita, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Além disso, enfatiza o papel do professor como mediador na construção das competências leitoras, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre alfabetização e letramento fortalece o processo de formação do leitor e contribui para uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Discurso; Leitura; Alfabetização; Letramento; Ensino

ABSTRACT:

This article aims to analyze the reading practices developed during the process of acquiring written language, considering the literacy instruction carried out in the first segment of elementary education and the literacy practices consolidated in the second segment of this educational stage. It is based on the understanding that basic literacy (learning the writing system) and broader literacy (social engagement with written language) are complementary and indispensable processes for forming competent readers capable of comprehending, interpreting, and producing various text genres in diverse social contexts. The study highlights the importance of integrating the teaching of the alphabet writing system with social reading and writing practices, thereby fostering meaningful and contextualized learning. Furthermore, it emphasizes the teacher's role as a mediator in building reading competencies, encouraging the development of students' autonomy and critical thinking. The article concludes that the integration of these two aspects of literacy strengthens the process of reader development and contributes to a more inclusive, reflective, and transformative education.

Keywords: Discourse; Reading; Literacy acquisition; Literacy practices; Teaching

RESUMEN:

Este artículo analiza las prácticas de lectura desarrolladas en el curso del proceso de adquisición del idioma escrito, y cuenta con la enseñanza de la alfabetización dispensada durante el primer ciclo de enseñanza primaria, además de las prácticas de literatura consolidadas durante el segundo ciclo de este mismo nivel de enseñanza. El reposo sur l'idée que l'alphabétisation de base (apprentissage du

système d'écriture) et la littératie au sens large (compromiso social envers le langage écrit) sont des Processus complémentaires et indispensables for ex des lecteurs compétents, ables de comprendre, d'interpréter et de produire divers genres textuels dans des contextes sociaux variés. El estudio almacena la importancia de integrar la enseñanza del sistema de escritura alfabética en las prácticas sociales de lectura y escritura, favoreciendo además un aprendizaje significativo y contextualizado. Para todos, cumplió en ejercicio el papel de profesor como mediador en la construcción de competencias en la conferencia, fomentando el desarrollo de la autonomía y el espíritu crítico de los élèves. El artículo concluye que la integración de estas dos facetas de la literatura refuerza el proceso de formación del profesor y contribuye a una educación más inclusiva, reflexiva y transformadora.

Palabras clave: Conferencia; Adquisición de la literatura; Prácticas de literatura; Enseñanza

Introdução

É possível dizer que a leitura se constitui um dos principais instrumentos de acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social; sendo elemento essencial para a formação integral do indivíduo.

No contexto de sala de aula, o desenvolvimento das competências leitoras representa um dos maiores desafios da educação básica, sobretudo no período do ensino fundamental, estágio em que o aluno consolida a aprendizagem da língua escrita e amplia sua capacidade de compreensão, de interpretação e de produção de textos em diferentes contextos comunicativos.

Desse modo, a escola passa a desempenhar um papel decisivo na formação de leitores críticos, autônomos e capazes de utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais significativas.

Por longo tempo, o ensino de leitura esteve associado, mormente, à aprendizagem do código linguístico; privilegiando a codificação/decodificação de letras, de sílabas e de palavras. No entanto, muitas pesquisas acadêmicas produzidas, nas últimas décadas, demonstraram que a aprendizagem da língua escrita vai além da apropriação do sistema alfabético; envolvendo também a inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, Alfabetização e Letramento deixam de ser compreendidos como processos independentes e passam a constituir dimensões complementares da formação do leitor.

De acordo com Magda Soares (2020), alfabetizar significa possibilitar ao aluno a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA); desenvolvendo

conhecimentos sobre o funcionamento da língua escrita, suas convenções e seus princípios.

Entretanto, conforme a autora destaca, essa aprendizagem precisa ocorrer de forma articulada ao letramento, entendido como a condição daquele que participa, efetivamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Sob este aspecto, alfabetizar-letrando passa a significar o ensino do sistema de escrita concomitante à inserção do aluno em situações reais de uso da linguagem; favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Essa compreensão também encontra ressonância nas contribuições de Ferreiro & Teberosky (1999), cujos estudos revolucionaram as concepções sobre alfabetização, ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal.

As autoras evidenciam que o processo de aprendizagem não ocorre de forma mecânica ou passiva, mas é resultado do processo da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Desse modo, a alfabetização deve considerar os conhecimentos prévios da criança, bem como suas experiências e suas oportunidades de interação com diferentes materiais escritos; promovendo práticas pedagógicas que respeitem os processos cognitivos envolvidos na construção da linguagem escrita.

Ao discutir a dimensão social da leitura, Paulo Freire (1989) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra"; evidenciando que a compreensão dos textos estaria, profundamente, relacionada às experiências, aos valores e à realidade vivida pelos sujeitos.

Para o autor, aprender a ler significaria a compreensão crítica do mundo; estabelecendo relações entre a linguagem, a cultura e a transformação social. Desse modo, a leitura deixaria de ser apenas uma habilidade técnica para tornar-se instrumento de emancipação, de cidadania e de participação democrática.

Kleiman (1995), por seu turno, passa a defender o letramento como o conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, nas quais os sujeitos utilizariam a leitura e a produção textual para atender às demandas da vida cotidiana, acadêmica, profissional e cultural.

Conforme apregoa a autora, a escola precisa aproximar o ensino das práticas, efetivamente, vivenciadas pela sociedade; oferecendo ao aluno oportunidades de contato com uma ampla diversidade de gêneros do discurso em práticas situadas e reais de comunicação.

As contribuições de Street (2014), por sua vez, ampliam essa discussão ao distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento. Enquanto o primeiro compreende a leitura e a escrita como habilidades neutras e universais, o segundo reconhece que as práticas de letramento estão diretamente relacionadas aos contextos históricos, culturais e sociais em que são produzidas.

Essa perspectiva reforçaria a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que passem a valorizar a diversidade cultural do aluno; promovendo experiências significativas de leitura em diferentes espaços sociais.

No âmbito da educação básica, essa articulação assumiria características específicas ao longo da escolarização. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o foco concentrar-se-ia na consolidação da alfabetização; envolvendo a aprendizagem das relações entre sons e letras, a consciência fonológica, a fluência leitora e a compreensão textual.

Contudo, conforme pontua Magda Soares (2020), essas aprendizagens devem ocorrer, paulatina e simultaneamente, às práticas de letramento; possibilitando que o aluno compreenda a função social da escrita desde o início do processo educativo.

Nos anos finais do ensino fundamental, as práticas pedagógicas voltam-se para o aprofundamento das competências leitoras; ampliando a capacidade do aluno de interpretação de textos mais complexos, do estabelecimento de relações entre diferentes informações, da identificação de intenções discursivas, da construção de argumentos e da produção de textos. Nessa etapa, a leitura torna-se instrumento para a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento; exigindo habilidades cognitivas cada vez mais elaboradas.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam essa perspectiva, ao estabelecer que o ensino da Língua Portuguesa deve promover práticas de linguagem que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora em diferentes campos de atuação social.

O documento enfatiza que o aluno deve ser capaz de compreender, de analisar criticamente, de interpretar e de produzir textos orais, escritos e multissemióticos; utilizando a linguagem como meio de participação social, construção do conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 2018).

Nesta seara, o professor assumiria o papel fundamental como mediador do processo de formação do leitor. Mais do que ensinar técnicas de leitura, cabe-lhe a criação de situações didáticas que despertem o interesse do aluno; promovendo o contato com a pluralidade de gêneros do discurso e estimulando a construção de sentidos a partir da interação entre texto, leitor e contexto.

Sob este aspecto, a compreensão da relação estabelecida entre Alfabetização e Letramento implica o reconhecimento que ambos passam a constituir processos contínuos e inseparáveis ao longo da escolarização. A aprendizagem da leitura não se encerra com a aquisição do código escrito.

Ela se amplia, continuamente, por meio das experiências de interação com variados textos, suportes e práticas sociais. Quanto maiores forem as oportunidades de leitura oferecidas pela escola, maiores serão as possibilidades de formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente participativos.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de leitura desenvolvidas no processo de aquisição da língua escrita; considerando as ações de alfabetização realizadas na educação básica e as práticas de letramento consolidadas ao longo do processo de ensino.

Busca-se a compreensão da integração entre Alfabetização e Letramento, de modo a contribuir para a formação de leitores competentes, capazes de compreender, interpretar e produzir diversos gêneros do discurso em variados contextos sociais.

Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem e sobre a importância de práticas pedagógicas que articulem o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) às práticas sociais da linguagem; fortalecendo uma educação comprometida com a inclusão, com a cidadania e com a formação crítica do aluno da educação básica.

1.Pressupostos teóricos

As reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita têm ocupado posição de destaque no campo da Linguística Aplicada e da Educação nas últimas décadas.

Esse movimento resulta da necessidade de compreender os processos envolvidos na formação de leitores e de produtores de textos, que imprimem sua subjetividade através dos indícios de autoria, capazes de atuar, de modo crítico, em uma sociedade marcada pela intensa circulação de textos e informações.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem da língua materna deixa de ser concebida apenas como aquisição de um código linguístico e passa a ser entendida como um processo de inserção do indivíduo nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

No percurso deste enfoque, a formação de um produtor competente de textos pressupõe, inicialmente, a constituição de um leitor proficiente. A leitura de diferentes gêneros do discurso amplia o repertório linguístico, favorece a construção de conhecimentos e possibilita o desenvolvimento de capacidades interpretativas indispensáveis à produção escrita.

Desse modo, ler não consiste apenas em codificação/decodificação de sinais gráficos, mas no estabelecimento de relações entre o texto, os conhecimentos prévios do leitor, o contexto de produção e as diferentes experiências socioculturais que permeiam o ato comunicativo.

Dessa maneira, quanto maior a interação do sujeito com práticas diversificadas de leitura, maiores serão suas possibilidades de desenvolver competências relacionadas à escrita, à argumentação e à autoria.

Essa compreensão tem orientado diversas pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras, sobretudo aquelas voltadas ao conceito de proficiência leitora; entendendo como o conjunto de habilidades que envolve a compreensão, a interpretação, a análise crítica e a produção de textos em diferentes situações de uso da linguagem.

Tal perspectiva representa um avanço em relação às concepções tradicionais de alfabetização, uma vez que desloca o foco do domínio mecânico da escrita para a efetiva participação do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita.

É nesse contexto que emerge o conceito de letramento, considerado um dos principais referenciais teóricos para a compreensão das relações entre linguagem, sociedade e educação. Ao ampliar o conceito de alfabetização, Magda Soares enfatiza que o domínio da escrita somente adquire significado quando associado às práticas sociais nas quais ela é utilizada. Na esteira da autora, o letramento corresponde ao "estado ou a condição dos indivíduos ou grupos sociais que se apropriam da escrita e dela se utilizam em práticas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 1998, p. 124).

A definição proposta por Magda Soares evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limitaria à mera aquisição das convenções do sistema de escrita alfabética (SEA). Pelo contrário, implicaria a apropriação da escrita como instrumento de interação social, a produção de conhecimentos e o exercício da cidadania.

Nessa mesma direção, Kleiman amplia essa compreensão ao afirmar que "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos." (Kleiman, 2012, p. 18 e 19).

Ao definir o letramento como prática social, Kleiman desloca o debate para além dos limites da instituição escolar; evidenciando que os usos da escrita variam conforme os contextos históricos, culturais e institucionais. Assim, diferentes espaços sociais constituem ambientes de letramento, cada qual com objetivos, valores e práticas específicas.

Essa perspectiva é aprofundada pela própria autora quando afirma na passagem a seguir:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua — como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (Kleiman, 2012, p. 20).

Ao reconhecer a existência de múltiplas agências de letramento, a autora demonstra que a aprendizagem da linguagem escrita é construída em diferentes

espaços de socialização, e não exclusivamente na escola. Consequentemente, o ensino da Língua Portuguesa precisa considerar os usos efetivos da linguagem em diferentes contextos sociais; valorizando práticas que aproximem o ambiente escolar das situações reais de comunicação.

Essa diferenciação entre Alfabetização e Letramento também é desenvolvida por Tfouni, ao destacar que ambos os conceitos possuem naturezas distintas, embora complementares. De acordo com a autora:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura ... (Tfouni, 2010, p. 11 e 12).

A partir dessa distinção, compreende-se que a alfabetização constitui uma etapa importante do processo educativo, mas não suficiente para garantir a inserção plena do sujeito em uma sociedade letrada. Torna-se necessário que o indivíduo seja capaz de utilizar a leitura e a escrita em situações concretas de interação social, mobilizando conhecimentos linguísticos, culturais e discursivos para produzir sentidos.

Essa concepção implica uma redefinição do ensino da Língua Portuguesa na educação básica. Mais do que transmitir conteúdos gramaticais ou desenvolver competências relacionadas à codificação/decodificação da escrita, a escola deve promover práticas de leitura e produção de textos que favoreçam a construção da autonomia intelectual, da reflexão crítica e da autoria.

Sob essa perspectiva, o ensino da língua passa a compreender a escrita como tecnologia cultural e instrumento de participação social; ampliando, significativamente, o papel desempenhado pela educação escolar na formação cidadã.

A compreensão da escrita como prática social exige, ainda, uma revisão das metodologias tradicionalmente empregadas no ensino da língua materna. Se o objetivo da escola consiste em formar sujeitos capazes de participar de diferentes práticas sociais de leitura e escrita, torna-se necessário superar abordagens centradas, exclusivamente, na memorização de regras gramaticais ou na aprendizagem fragmentada do sistema linguístico.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve privilegiar situações concretas de uso da linguagem, nas quais os estudantes possam compreender a função social dos textos, seus propósitos comunicativos e os diferentes modos de construção de sentidos.

Essa concepção encontra respaldo nas contribuições de Luiz Carlos Cagliari, para quem o texto deve constituir a unidade básica do processo de alfabetização. De acordo com os pressupostos de Cagliari:

...para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto. Por outro lado, principalmente no começo, o professor deve tomar cuidado quando exemplifica com pedaços de fala. Obviamente, será necessário segmentar a fala não só para ensinar a escrever, mas também para analisar a linguagem oral." (Cagliari, 1998, p. 200).

Ao defender a centralidade do texto, Cagliari rompe com práticas pedagógicas baseadas na fragmentação da linguagem em letras, em sílabas ou em palavras isoladas. O autor argumenta que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna mais significativa, quando ocorre em situações comunicativas reais, permitindo ao estudante compreender a linguagem em sua totalidade e reconhecer sua função social.

Essa perspectiva aproxima-se das concepções contemporâneas de letramento, segundo as quais o desenvolvimento da competência linguística depende da participação ativa do sujeito em práticas efetivas de leitura e produção textual. Apesar dos avanços teóricos observados nas últimas décadas, ainda é possível identificar, no contexto da educação brasileira, a predominância de práticas pedagógicas fundamentadas em uma concepção normativa da língua.

Em muitas situações, o ensino de Língua Portuguesa permanece voltado para a sistematização de regras gramaticais, classificações morfo sintáticas e exercícios de natureza metalinguística; reduzindo o estudo da linguagem ao domínio de estruturas formais. Embora o conhecimento gramatical seja importante para o desenvolvimento da competência comunicativa, sua aprendizagem, quando desvinculada das práticas discursivas, revela-se insuficiente para formar leitores e escritores proficientes.

Sob este foco, torna-se imprescindível compreender que a linguagem escrita constitui um dos principais instrumentos de circulação do conhecimento científico, cultural e social. A participação dos indivíduos em diferentes esferas da vida contemporânea depende, em grande medida, da capacidade de interpretar, analisar criticamente e produzir textos que atendam às exigências comunicativas dos diversos contextos de interação.

Desse modo, a leitura assume papel fundamental na formação intelectual do estudante; possibilitando não apenas a aquisição de informações, como também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade argumentativa. Essa concepção é reafirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao destacarem que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido (...) Um leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A definição apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia que a leitura constitui um processo interativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e socioculturais para interpretar o texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por seu turno, afasta-se de uma abordagem exclusivamente normativa da língua e enfatiza que a aprendizagem deve favorecer a participação crítica e autônoma do aluno nas diversas esferas sociais. Desse modo, a formação do leitor e do produtor de textos ultrapassa o domínio do código escrito; envolvendo a construção de capacidades interpretativas, argumentativas e discursivas que possibilitem ao aluno sua atuação de modo ética, sendo protagonista numa sociedade letrada.

Essa concepção pode ser observada nas competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa para a educação básica, ao estabelecer que o estudante deve:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87).

Dessa maneira, a BNCC reafirma a compreensão de que a leitura e a escrita constituem práticas sociais indispensáveis à formação integral do estudante; reforçando a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa privilegie situações reais de uso da linguagem, nas quais o texto seja compreendido como espaço de construção de sentidos, de negociação de significados e de exercício da cidadania.

Assim, compreender um texto passa a significar o estabelecimento de relações, de formulação de hipóteses, da realização de inferências e do confronto de informações; ultrapassando a simples decodificação dos sinais gráficos. O desenvolvimento dessas habilidades constitui um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que sustenta tanto a compreensão leitora quanto a produção escrita.

Nesse cenário, a escola assume papel estratégico na constituição de práticas de letramento, por ser uma das principais instituições responsáveis pela democratização do acesso à cultura escrita.

Embora o contato com a leitura também ocorra em outros espaços sociais, como a família, a comunidade e os ambientes digitais; é na instituição escolar que grande parte dos alunos estabelece relações sistemáticas com diferentes gêneros do discurso e com os conhecimentos, historicamente, produzidos pela humanidade. Ao discutir essa função social da escola, Ezequiel Theodoro da Silva ressalta a centralidade da leitura na aprendizagem escolar:

É possível não perceber que o grosso da aprendizagem escolarizada depende da leitura enquanto ferramenta de acesso ao conhecimento. Uma vez alfabetizado, o sujeito ganha autonomia para os seus voos particulares por entre e adentro de múltiplos bens que perfazem o mundo da escrita. (...) Dessa forma, considerando que o conhecimento na escola desponta e é dinamizado pela escrita (na lousa, no caderno, no livro didático, na tela do computador, na legenda do cinema, nos boletins de notas etc), pode ser afirmado que o sucesso escolar é uma função direta da qualidade do ensino de leitura dinamizada no currículo e nas condições oferecidas pela escola no horizonte da formação — significativa, crítica, consequente — dos leitores. (Silva, 2008, p. 52).

As considerações de Silva reforçam a compreensão de que a leitura constitui um eixo estruturante do processo educativo. Em uma sociedade intensamente

marcada pela cultura escrita, o sucesso escolar estaria, diretamente, relacionado à capacidade de compreender e utilizar diferentes textos em situações concretas de aprendizagem. Consequentemente, a formação de leitores críticos deve ser entendida como responsabilidade de toda a instituição escolar e não apenas do professor de Língua Portuguesa.

À luz das contribuições de Magda Soares (2000, 2006, 2008, 2020 e 2021), Angela Kleiman (2012), Leda Verdiani Tfouni (2010), Luiz Carlos Cagliari (1998 e 2009) – apenas para citar os especialistas em Alfabetização e Letramento – observa-se que a formação do leitor e do produtor de textos exige práticas pedagógicas que articulem Alfabetização e Letramento; reconhecendo a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e históricas.

Essa perspectiva desloca o ensino da língua de uma abordagem centrada exclusivamente na norma gramatical para uma concepção discursiva, na qual os textos constituem a principal unidade de ensino e aprendizagem. Assim, promover a competência leitora significa possibilitar que o estudante participe ativamente das diferentes esferas sociais, desenvolvendo autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de produzir discursos significativos nos diversos contextos de interação.

2. Da origem da escrita às práticas alfabetizadoras

2.1. Da origem da linguagem à formação da escrita alfabética

Ao longo de milhões de anos, a humanidade percorreu um longo processo evolutivo que conduziu o homem das cavernas, cuja existência era marcada pela necessidade constante de enfrentar desafios imediatos para sobreviver, ao homem contemporâneo, que, embora continue lidando com demandas cotidianas, também busca compreender questões que extrapolam sua realidade imediata.

Na Pré-História, a sobrevivência dependia diretamente da capacidade humana de adaptar-se às condições impostas pelo ambiente. A necessidade de obter alimento, proteger-se das intempéries e defender-se dos perigos levou o ser humano a desenvolver estratégias que garantissem sua permanência. Nesse contexto, a linguagem oral surgiu não como fruto de especulações abstratas, mas como uma resposta às exigências concretas da vida e da sobrevivência.

Gradualmente, os sons emitidos pelos indivíduos passaram a adquirir significados dentro das relações estabelecidas entre os membros do grupo. Sons, gestos, ritmos e diferentes entonações, presentes nas primeiras formas de comunicação, estavam diretamente relacionados às atividades cotidianas, como caçar, plantar, colher, pescar e lutar. Com o passar do tempo, essas manifestações iniciais evoluíram para palavras, canções e danças, ampliando as possibilidades de comunicação humana.

Ao atribuir nomes aos objetos, às ações, aos movimentos e às sensações, os homens passaram a distingui-los uns dos outros, conferindo-lhes identidade e significado. Esse processo permitiu compreender e dominar melhor o mundo ao seu redor. Entretanto, tal construção não ocorreu de forma individual, mas foi resultado das relações estabelecidas entre os membros da coletividade.

Foi vivendo em grupo que o ser humano aprendeu a conhecer, transformar e utilizar os recursos da natureza. Da mesma maneira, foi na convivência social que produziu bens econômicos, sociais e culturais fundamentais para sua evolução histórica. Assim, compreende-se que a linguagem constitui uma produção coletiva e cultural da humanidade.

Ao discutir a origem da linguagem oral, Mary Kato (2007) questiona se sua gênese decorre exclusivamente de fatores biológicos, sendo, portanto, um fenômeno natural da espécie humana, ou se resulta de um processo social, construído por convenções e adquirido culturalmente. A autora aponta que essas duas dimensões não são excludentes, mas complementares. Embora o aparato biológico e genético seja indispensável para o desenvolvimento da fala, sua efetivação depende da convivência, das interações e das experiências sociais.

À medida que as relações humanas se tornaram mais complexas, a comunicação oral deixou de atender plenamente às novas necessidades sociais, favorecendo o surgimento da linguagem escrita. Assim como ocorreu com a oralidade, a escrita também é resultado de um processo histórico de construção coletiva e integra o conjunto dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo dos séculos.

A escrita surgiu quando o homem passou a registrar pensamentos, sentimentos e ações por meio de signos. Inicialmente arbitrários, esses sinais

foram, gradativamente, adquirindo significados compartilhados pelos diferentes grupos sociais, tornando-se inteligíveis para seus membros. Dessa forma, a escrita assumiu a importante função de preservar acontecimentos, ideias e descobertas, permitindo não apenas solucionar problemas imediatos, mas também registrar e transmitir a própria história humana.

Segundo Cagliari (1998), a escrita representa a memória coletiva dos povos, abrangendo dimensões religiosas, científicas, políticas, artísticas, culturais e até mágicas. Paralelamente ao desenvolvimento da escrita, ocorreram avanços significativos em diferentes áreas da sociedade, como o comércio, os transportes, a agricultura, a política, as artes e a manufatura.

Ainda de acordo com Cagliari (1998), os primeiros antecedentes da escrita encontram-se na pintura, entendida como uma forma de linguagem. Nesse estágio inicial, os desenhos buscavam representar diretamente os objetos retratados, sem qualquer relação com a fala. Posteriormente, esse sistema evoluiu para a escrita pictográfica, em que um mesmo desenho passou a representar determinado objeto ou ser de maneira padronizada.

Com o desenvolvimento das relações sociais, tornou-se necessário produzir registros capazes de serem compreendidos por diferentes indivíduos. Assim, marcas inicialmente pessoais e arbitrárias passaram a adquirir significado coletivo, transformando-se em símbolos compartilhados socialmente. Diante das limitações da escrita pictográfica, desenvolveu-se a escrita ideográfica, na qual um mesmo símbolo poderia representar não apenas um objeto concreto, mas também ideias associadas a ele. Um desenho do sol, por exemplo, poderia significar "sol", mas também "dia", "brilho" ou "claridade", ainda sem estabelecer uma relação direta com a linguagem oral.

Nesse sentido, o pictograma distingue-se do ideograma porque o primeiro representa diretamente o objeto, enquanto o segundo corresponde a uma convenção construída socialmente por associação de ideias. Assim, o ideograma exige aprendizagem para que seu significado seja compreendido.

Com o passar do tempo, os desenhos utilizados para representar os objetos perderam progressivamente seus traços figurativos, tornando-se símbolos cada vez mais abstratos.

Foi justamente esse processo de simplificação e convencionalização que deu origem às letras que compõem os alfabetos modernos. A fonetização da escrita intensificou essa transformação ao desvincular completamente os sinais gráficos das imagens. Surgiu, então, a escrita silábica, caracterizada pela utilização de símbolos arbitrários destinados a representar sílabas, fazendo com que a escrita passasse a registrar os sons das palavras, e não mais suas imagens.

Essa mudança ampliou significativamente as possibilidades de comunicação escrita. Em razão disso, tornou-se necessário estabelecer normas que garantissem a compreensão universal do sistema. Foram definidos valores sonoros estáveis, padronizadas formas gráficas, estabelecidas correspondências entre signos, palavras e significados, além da organização da orientação e da sequência da escrita em consonância com a linguagem falada.

O surgimento do alfabeto está diretamente relacionado à simplificação das escritas ideográficas. Esse processo teve início por volta de 3000 a.C., quando os hieróglifos egípcios alcançaram sua forma definitiva, composta por 21 sinais. Posteriormente, desenvolveu-se o alfabeto fenício, que deu origem ao alfabeto grego e, mais tarde, ao alfabeto romano, criado por volta de 114 d.C., do qual deriva o sistema de escrita utilizado atualmente.

Nesse percurso histórico, destacam-se três importantes avanços para a constituição da escrita: o princípio sumério da fonetização, a escrita silábica semítica e o alfabeto grego. Entre os principais sistemas alfabéticos encontram-se o semítico, o indiano e o greco-latino. O sistema utilizado na língua portuguesa fundamenta-se na escrita fonográfica e no alfabeto greco-latino.

Sobre essa evolução, Carlos Alberto Faraco afirma na passagem a seguir:

De novo, essa mudança aumentou a funcionalidade do sistema de escrita pela sensível diminuição do estoque de signos necessários: uma escrita silábica precisa de muitíssimo menos signos do que uma escrita logográfica. Por este processo, os signos logográficos se tornaram mistos, com sua base logográfica suplementada por silabários. A partir destas representações silábicas se chegou, posteriormente, à escrita alfabética, cujo elemento verbal de referência não são as palavras ou as sílabas, mas as consoantes e as vogais. (Faraco, 2012, p.55)

Desse modo, a linguagem escrita consolidou-se como uma produção histórica construída coletivamente, sendo continuamente aperfeiçoada por meio

do uso social e das reflexões produzidas ao longo do desenvolvimento da humanidade.

2.2. Alfabetização: da concepção ao desenvolvimento cognitivo

A compreensão etimológica do termo alfabetização costuma restringi-lo a uma dimensão essencialmente mecânica, associando-o apenas à aquisição das habilidades de codificar e decodificar a linguagem escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar-se significa aprender a representar graficamente os fonemas por meio dos grafemas e, de forma inversa, converter os grafemas em sons da fala.

Entretanto, Freire e Macedo (1990) defendem uma concepção mais ampla desse processo, ultrapassando a visão tecnicista da alfabetização. Para os autores, ela deve ser compreendida como uma relação estabelecida entre os educandos e a realidade em que vivem, mediada por práticas capazes de transformar esse contexto. Conforme afirmam, a alfabetização constitui "uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos." Nessa perspectiva, a alfabetização configura-se como um constructo significativo, podendo contribuir tanto para o *empower* quanto para o *desempower* das pessoas.

A construção da linguagem escrita resulta de um longo processo coletivo de elaboração de respostas às necessidades surgidas com a crescente complexidade das relações sociais. Sua origem está profundamente vinculada à vida em sociedade e ao desenvolvimento cultural da humanidade. Por esse motivo, a escrita ultrapassa sua função instrumental, constituindo-se como um importante patrimônio cultural que amplia progressivamente as possibilidades de compreensão do mundo e da realidade histórica.

Nesse contexto, a relação entre escrita e significado torna-se indispensável. A linguagem escrita permite registrar ideias, pensamentos e sentimentos, sempre inseridos em determinado contexto histórico e social. É justamente nessa perspectiva que Paulo Freire afirma que a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo, estabelecendo um movimento permanente entre ambas. Assim, não existe alfabetização desvinculada da relação escrita ↔ mundo ↔ escrita ↔ contexto, uma vez que sua aprendizagem se desenvolve por meio de um processo essencialmente cultural.

A criança que cresce em um ambiente rico em estímulos constrói, de forma gradual e prazerosa, conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Quando a linguagem escrita faz parte de seu cotidiano, ela também começa a elaborar conhecimentos acerca da leitura antes mesmo de ser alfabetizada formalmente. Nesse sentido, ler significa ampliar as formas de conhecer a realidade. Posteriormente, ao apropriar-se da leitura convencional das palavras, essa criança incorpora um novo instrumento para interpretar e compreender o mundo.

Um ambiente permeado por práticas de leitura e escrita pode desempenhar também uma função alfabetizadora, pois oferece situações desafiadoras que estimulam o aprendiz a refletir sobre o funcionamento da língua escrita enquanto sistema de representação de significados. Esse ambiente atua como mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, favorecendo a construção de novas compreensões e possibilitando que o aprendiz amplie, reformule e até transcenda suas interpretações iniciais da realidade.

Nessa mesma direção, Cagliari (1998) considera que um dos elementos fundamentais da alfabetização consiste na compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Para o autor, apropriar-se da linguagem escrita exige reflexão sobre sua organização e seus princípios, permitindo que o aprendiz compreenda sua lógica de funcionamento e atribua sentido aos diferentes elementos que a constituem.

Desse modo, a alfabetização mantém estreita relação com o desenvolvimento do pensamento. Aprender a ler e escrever não corresponde apenas à realização de movimentos motores ou à memorização de letras e sílabas. Trata-se, sobretudo, da construção de estruturas cognitivas que possibilitam compreender o sistema de escrita e utilizá-lo de maneira significativa. Essa compreensão evidencia o equívoco das concepções que reduzem a alfabetização a um processo exclusivamente mecânico.

Além disso, a alfabetização tem início muito antes da entrada da criança na escola. Desde os primeiros anos de vida, o indivíduo realiza diferentes leituras do mundo por meio das múltiplas interações estabelecidas com as pessoas e com o ambiente em que vive. À medida que a língua é utilizada como instrumento de comunicação em seu contexto social, os atos de fala e as práticas de escrita

presentes em seu cotidiano favorecem a elaboração de estruturas cognitivas que lhe permitirão compreender, progressivamente, a natureza da linguagem escrita e apropriar-se dela.

Consequentemente, quando ingressa na escola, o alfabetizando já se encontra em determinado estágio desse processo de construção do conhecimento. Crianças provenientes de ambientes nos quais a leitura e a escrita fazem parte das práticas sociais costumam chegar à escola trazendo experiências anteriores que lhes permitiram refletir sobre esse objeto de conhecimento. Em contrapartida, aquelas oriundas de contextos em que tais práticas estão pouco presentes ou ausentes tendem a enfrentar maiores dificuldades durante a aprendizagem da língua escrita.

O ambiente em que a criança está inserida exerce papel decisivo em sua formação, independentemente das intenções explícitas das pessoas que convivem com ela. Nas experiências cotidianas, são compartilhados valores, normas de convivência, formas de organização social e diferentes conhecimentos sobre o mundo. Essas vivências constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual, cultural e linguístico da criança.

Sob a perspectiva da aprendizagem da escrita, as diferenças observadas entre sujeitos que vivem em contextos socialmente letrados e aqueles que pertencem a ambientes marcados pela ausência de práticas de leitura e escrita não decorrem, em regra, de limitações cognitivas ou de deficiências individuais. Elas resultam, sobretudo, das distintas oportunidades socioculturais às quais esses sujeitos tiveram acesso ao longo de sua trajetória de vida.

2.3.0 papel da escola e a alfabetização como construção social

No contexto escolar, é fundamental que o processo de alfabetização considere os conhecimentos e as experiências que a criança já possui ao ingressar na instituição. Cada estudante inicia sua trajetória escolar em um estágio distinto de compreensão da linguagem escrita, resultado das oportunidades de interação com práticas de leitura e escrita vivenciadas em seu ambiente familiar e social.

Quando a escola desconsidera essas diferenças, corre o risco de exigir competências que ainda não foram construídas, tratando como naturais conhecimentos que, para muitas crianças, são completamente novos.

Essa realidade é discutida por Magda Soares, ao analisar as explicações tradicionalmente atribuídas ao fracasso escolar das crianças pertencentes às classes populares. De acordo com Magda Soares:

Assim, o que propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou 'déficits', resultantes de problemas de 'deficiência cultural', 'carência cultural' ou 'privação cultural'; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidade de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em interação e comunicação. Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar." (Soares, 2000, p. 13).

A reflexão apresentada por Soares evidencia que as dificuldades encontradas por muitos estudantes não podem ser interpretadas como consequência de limitações individuais. Ao contrário, elas estão relacionadas às desigualdades nas condições de acesso aos bens culturais e às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, o desempenho escolar é influenciado pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo contexto em que cada criança se desenvolve.

Sob essa perspectiva, compreender a alfabetização exige reconhecê-la como um processo de construção do conhecimento, no qual o sujeito se apropria da linguagem escrita por meio de experiências socialmente significativas. Aprender a ler e a escrever não consiste apenas em dominar um código gráfico, mas em compreender sua função social e utilizá-lo de maneira consciente nas diferentes situações da vida cotidiana.

Nesse sentido, cabe à escola promover práticas pedagógicas que apresentem a língua escrita como um instrumento de comunicação, expressão, interação e produção de conhecimento. O ensino da leitura e da escrita deve favorecer a participação ativa dos estudantes, valorizando suas experiências, seus saberes e sua realidade sociocultural, de modo que a aprendizagem faça sentido para aqueles que a constroem.

Ao assumir essa perspectiva, a instituição escolar contribui para que a alfabetização deixe de ser compreendida como um processo exclusivamente técnico e passe a ser reconhecida como uma prática cultural, histórica e

socialmente construída. Dessa forma, a escola cria condições para que os estudantes desenvolvam não apenas competências relacionadas à leitura e à escrita, mas também capacidades de reflexão, interpretação, participação social e exercício da cidadania.

Assim, a alfabetização deve ser entendida como um processo contínuo de apropriação da linguagem escrita, fundamentado nas interações sociais e nas experiências culturais vividas pelos sujeitos. Seu desenvolvimento envolve aspectos cognitivos, linguísticos, históricos e sociais que se articulam de forma inseparável.

Portanto, o papel da escola consiste em mediar esse processo, oferecendo oportunidades para que todos os alunos possam compreender a escrita em sua dimensão cultural e utilizá-la como instrumento de construção do conhecimento, de transformação da realidade e de participação plena na vida em sociedade.

3.A Alfabetização e a Psicogênese da língua escrita

A análise epistemológica construtivista leva ao redimensionamento das concepções acerca do modo pelo qual o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética (SEA). Refutando as expectativas de treino, cópia, reforço ou estalo no processo de aprendizagem da escrita; referendam-se as pesquisas desenvolvidas pela psicolinguista argentina Emília Ferreiro e colaboradores que demonstraram que a aprendizagem é resultado de um processo de construção cognitiva que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita, enquanto objeto de conhecimento, culturalmente, contextualizada.

Analizando a literatura produzida no campo da alfabetização, cuja ênfase recai sobre a metodologia do professor, Ferreiro & Teberosky (1986) propõem um resgate do sujeito que aprende. Fundamentadas na teoria psicogenética do conhecimento de Piaget e na teoria linguística de Noam Chomsky; Ferreiro e Teberosky investigaram em crianças latino-americanas de classe média e classe baixa os processos de aquisição da leitura e da escrita. Suas descobertas têm colaborado para a modificação de uma série de idéias que mitificavam o aprendizado da escrita.

O projeto experimental destas autoras foi guiado pelos seguintes princípios básicos:

- a) identificar a leitura do decifrado;
- b) não identificar escrita como cópia de um modelo;
- c) não identificar progressos na conceituação com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Investigando como a criança aprende a ler e a escrever, verificou-se que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita às paredes escolares. Assim como a humanidade, ao longo de seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo similar e chega à escrita alfabética.

Mary Kato (2007) relaciona os estudos de Ferreiro & Teberosky (1986) sobre a evolução da escrita em crianças mexicanas à evolução escrita da história. A criança percebe a escrita como resultado unicamente em sua forma motora; resultando dessa concepção apenas grafismos ou rabiscos primitivos. Em seguida, ela começa a produzir algo como pictogramas, aos quais atribui o valor da escrita.

O passo seguinte é usar um símbolo para um conceito. Frequentemente, estes símbolos já são letras do alfabeto, que ela encontra em seu ambiente. Só que agora a criança atribui a eles um valor ideográfico para dar prosseguimento à concepção alfabética.

É oportuno insistir no fato de que a aprendizagem da língua escrita não ocorre de modo natural independente do contexto. Se a criança, desde o seu nascimento convive com a leitura e a escrita, se as funções sociais lhe são explicitadas; o processo ontogênico pode ser desencadeado. O aprendizado da língua, enquanto sistema de representação, está vinculado a ocasiões sociais de interação.

Muito antes de chegar à escola, à medida que seu contexto ofereça situações de interação com o código escrito, a criança já efetua tentativas para ler e para escrever. A aprendizagem da língua escrita se define em três momentos:

- a) distinção entre dois modos de representação: icônico e não icônico;
- b) construção de formas de diferenciação quanto às variações qualitativa/quantitativa;

c) fonetização da escrita, partindo do nível silábico até chegar ao alfabético.

Os dois primeiros momentos se referem à distinção entre desenhar e escrever, ao passo que o terceiro seria específico da descoberta da escrita. A criança é, deste ponto de vista, um sujeito cognoscente que constrói e reconstrói hipóteses a respeito do que seja ler e escrever em diferentes níveis de conceituação e expressão.

Ao se alfabetizar, percorre-se a trajetória a que se dá o nome de Psicogênese da alfabetização. Caracteriza-se por uma sequência de níveis de concepção dos sujeitos que aprendem. Estes níveis são ligados a uma hierarquia de procedimentos, de noções e de representações, determinados pelas propriedades das relações e das operações estão em jogo.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) dão conta do processo, batizado como *psicogênese da língua escrita*. Para se apropriar do nosso sistema de escrita alfabética (SEA), a criança necessita da construção de respostas para duas questões de suma importância: *O que a escrita representa?* e *Qual a estrutura do modo de representação da escrita?*

Essa descoberta demonstra que antes de relacionar fala e escrita, a criança elabora outras formas de representar esse sistema. A escola considera evidente que a escrita é um sistema de signos que expressam sons individuais da fala e supõe que também para a criança isso seja dado a priori. O que não é verdade. No início do processo, toda criança supõe que a escrita é outra forma de desenhar coisas.

Ferreiro & Teberosky (1986) propõem a conceitualização da escrita; denominando os dois primeiros níveis como pré-silábicos. No primeiro nível, escrever corresponderia à reprodução de traços típicos que a criança identifica como escrita.

Para a interpretação do que foi escrito, conta-se mais com a colaboração da intenção subjetiva do autor (neste caso, a própria criança que passa a narrar suas primeiras produções de escrita), do que as diferenças objetivas no resultado; podendo, nesse sentido, surgir tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.

Importa ressaltar que, para a criança, a escrita é uma forma diferente de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre o que consideramos como a pauta sonora (fonema) e a produção escrita (grafema).

Várias hipóteses cognitivas são construídas, a partir do momento em que a criança inicia o processo de pensar a escrita; tentando expressá-la graficamente. Construindo a passagem do nível pré-silábico 1 para o nível pré-silábico 2 configuram-se, entre estas hipóteses, as ideias de uma quantidade mínima de caracteres e de variedade de caracteres.

Usando um repertório variado de letras (letras que não se repetem na mesma frequência) e a quantidade de, no mínimo seis letras para cada palavra, a criança não deixa dúvidas acerca do que considera para que algo possa ser escrito e por consequência, lido.

Além disso diferencia, objetivamente, por estes dois critérios, as palavras entre si; não estabelecendo, neste momento, nenhuma ordem específica para disposição das letras. Ao escrever a frase, a criança acrescenta uma letra a mais e não coloca espaços entre as palavras.

O conjunto destas hipóteses demonstra o processo intenso de pensamento sobre a produção escrita desde sua gênese. Desse modo, a aprendizagem que o sujeito vai construindo, paulatinamente, estabelece um contraponto radical com um conjunto de proposições didático-metodológicas tradicionais que objetivam o trabalho de repetição de um repertório restrito e rigidamente ordenado.

Outras hipóteses, possivelmente, construídas neste processo estariam relacionados, como: a não conservação espacial da leitura, a equivalência entre número e letra e a consideração do desenho como forma de escrita.

Nesse processo, ocorrem questionamentos sobre o que a escrita representa e a edificação de hipóteses que a criança vai processando em sua aprendizagem; de modo a tentar propor adequações às suas hipóteses em relação às informações que recebe do seu espaço de convivência, seja o familiar, seja o escolar. O segundo nível é caracterizado pela diferença objetiva em escritas que signifiquem coisas diferentes.

As palavras começam a denotar certa estabilidade exterior, apesar da independência da estrutura do sistema de escrita em sua relação com a pauta

sonora. Acontece, progressivamente, a desvinculação entre a imagem dos números com as letras; assim como das letras com os desenhos.

No processo de troca de informações, através de variadas estratégias, a criança apropria-se de um conjunto de signos convencionalizados, historicamente, para a representação escrita de nossa língua. A partir de então, começa a se estabelecer o conflito da relação entre pronúncia e a escrita. A descoberta deste vínculo representa para a criança uma complicação difícil de ser resolvida.

Neste instante, passamos para a fase a que Ferreiro & Teberosky (1986) denominam de hipótese silábica, que se caracteriza por uma tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba.

Essa hipótese é falsa, mas necessária. É falsa, porque refere-se à concepção de que cada letra representa uma sílaba individualmente. Apesar disto, representa um erro construtivo que encaminha a criança em direção ao conhecimento objetivo. Daí, ser necessária. Acontece o conflito na contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras x a escrita dos adultos (que sempre apresenta mais letras).

Nesse nível, as categorias linguísticas ainda não estão definidas, pois ao escrever uma frase, a criança pode colocar uma letra para cada palavra, ao invés de uma letra para cada sílaba. No processo psicogenético da construção da escrita, Ferreiro & Teberosky (1986) apresentam o nível seguinte como a passagem da hipótese silábica para a alfabética.

É o momento em que a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança).

Além disso, surge o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábicas (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). Nesse nível, a criança supera a hipótese silábica estrita e encontra-se em franco caminho para a

descoberta da hipótese alfabética. A título de esclarecimento, Artur Gomes de Moraes dilucida a questão pontuando o seguinte:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso 'cuidadoso' dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de 'tradução do oral em escrito' (no ato de escrever) e de 'tradução do escrito em oral' (no ato de ler). Se consideramos que o sujeito recém-alfabetizado ainda não dispõe, em sua mente, de um léxico de imagens de palavras escritas, como ocorre com um leitor experiente, temos que considerar, num momento inicial, o processamento fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras, sem que com isso neguemos já o uso de pistas de reconhecimento mais global (no caso de palavras ou sequências de letras com as quais o aprendiz já está mais familiarizado) (Moraes, 2012, p. 66 e 67)

Na descoberta da escrita alfabética, Ferreiro & Teberosky (1986) identificam o final desta evolução; uma vez que, ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita.

Nas escritas alfabéticas, a cada segmento sonoro corresponde um signo gráfico. As regularizações de ordem ortográfica passam então a ter relevância e a constituírem-se como objeto de preocupação. A criança "reconstrói" a língua escrita, ou seja, vai se apropriando desse objeto de conhecimento através da construção de hipóteses cada vez mais complexas em direção à hipótese alfabética.

Vai apreendendo a língua escrita mediante os conflitos que estabelece em relação a ela. O nível destes conflitos e o tempo no qual eles ocorrem então vinculados às exigências e possibilidades do contexto sócio-pedagógico no qual o sujeito aprendiz se insere.

Nesse sentido, se considerarmos que grande parte dos adultos analfabetos se concentram nos grupos populares e que é, exatamente, nestes grupos que se localiza o fracasso escolar, podemos constatar que a interação dessas crianças com

a língua escrita é muito pequena antes da sua entrada na escola (em seu ambiente social prevalece a comunicação oral sobre a comunicação escrita).

Quando chega à escola, a criança se depara com métodos de ensino com os quais até então eram ignorados e essas mesmas crianças estabelecem caminhos para a aprendizagem que não correspondem às suas hipóteses, frente ao objeto de conhecimento a ser construído. Nesse contexto, a aprendizagem poderá apresentar algumas dificuldades.

Considerando esta problemática, as pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1986) podem representar um salto qualitativo nos trabalhos de Alfabetização, uma vez que corroboram para uma compreensão científica do processo de aprendizagem da língua escrita; tornando oportuno o sincronismo entre este processo e as proposições didático-pedagógico-científicas utilizadas na etapa de ensino da língua materna.

4.A proposta de Letramento e o ensino de Língua Portuguesa

Sabe-se que o conceito de letramento se consolidou como um dos principais referenciais teóricos para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna. Sua incorporação ao campo educacional ampliou a concepção tradicional de alfabetização; deslocando o foco da simples aquisição do sistema de escrita para a participação efetiva dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

Ainda que sua inserção na literatura especializada seja, relativamente, recente, o conceito passou a orientar importantes mudanças nas práticas pedagógicas; influenciando a reorganização curricular, a redefinição dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa e a adoção de metodologias voltadas ao desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

Neste aspecto, a Alfabetização e o Letramento constituem processos distintos, porém indissociáveis. Enquanto a Alfabetização estaria relacionada à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) bem como de habilidades de leitura e de escrita, o Letramento refere-se à utilização social dessas competências em diferentes contextos culturais, históricos e comunicativos.

Desse modo, a aprendizagem da língua escrita ultrapassaria a dimensão técnica de codificação/decodificação; exigindo a inserção do indivíduo em práticas

efetivas de uso da linguagem, nas quais a leitura e a escrita assumem funções sociais concretas.

O domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) constitui apenas uma das dimensões necessárias para a inserção do indivíduo na cultura escrita. O processo educativo demanda, igualmente, o desenvolvimento de competências que permitam ao sujeito a utilização da leitura e da escrita em situações concretas de comunicação; interpretando, produzindo e compartilhando significados nos diferentes espaços de convivência social.

Assim, a aprendizagem da língua escrita passa a ser compreendida como um processo que integra conhecimentos linguísticos, experiências culturais, práticas discursivas e formas de participação social.

Essa compreensão evidencia que o domínio técnico da escrita, embora indispensável, não garante, por si só, a participação efetiva do sujeito em uma sociedade fortemente organizada pela cultura escrita.

As exigências da vida contemporânea pressupõem capacidades de interpretação de informações, de posicionamento diante dos textos, da produção discursos adequados às diferentes situações comunicativas e da utilização da escrita como instrumento de participação social, exercício da cidadania e produção do conhecimento.

O conceito de letramento também amplia a compreensão acerca das formas pelas quais os indivíduos se relacionam com a escrita. Mesmo pessoas que não dominam plenamente o sistema alfabético convivem cotidianamente com diferentes manifestações da cultura escrita; participando, em maior ou menor grau, de práticas sociais mediadas por textos.

A interpretação de símbolos, de placas, de embalagens, de propagandas, de documentos, de programas televisivos, de meios digitais e de outros suportes demonstra que a escrita exerce influência constante sobre a organização da vida social; alcançando inclusive aqueles que ainda não foram plenamente alfabetizados.

Dessa forma, a participação em práticas sociais de leitura e de escrita não depende, exclusivamente, do domínio convencional do código linguístico, mas também das experiências culturais construídas nas interações sociais.

A presença permanente da escrita na sociedade contemporânea favorece diferentes formas de aproximação com os textos; possibilitando ao usuário da língua o desenvolvimento de conhecimentos sobre suas funções, suas finalidades e seus modos de circulação, mesmo que apresentem níveis distintos de escolarização.

Essa perspectiva amplia, significativamente, o entendimento sobre o ensino da Língua Portuguesa. A aprendizagem deixa de ser concebida como simples memorização de regras gramaticais ou como exercício mecânico de codificação/decodificação para assumir uma dimensão discursiva, na qual a linguagem é compreendida como prática social de interação.

Consequentemente, a leitura e a escrita passam a constituir instrumentos de produção de sentidos, de construção da identidade, de participação cidadã e de acesso aos diferentes campos do conhecimento.

A escola ocupa posição estratégica nesse processo, ao constituir um dos principais espaços de sistematização das práticas de leitura e escrita. Entretanto, não representa a única agência responsável pela inserção dos sujeitos na cultura letrada.

A família, os meios de comunicação, as instituições religiosas, os ambientes de trabalho, os espaços culturais e, mais recentemente, as tecnologias digitais também passaram a desempenhar papel relevante na constituição das práticas de letramento; oferecendo múltiplas oportunidades de interação com diferentes gêneros do discurso.

Sob essa perspectiva, considera-se necessária a superação de uma concepção restrita de alfabetização centrada, exclusivamente, na aprendizagem do código escrito. As práticas pedagógicas precisam contemplar situações reais de comunicação, nas quais o aluno possa compreender a finalidade social dos textos, a identificação de diferentes gêneros do discurso, do reconhecimento de interlocutores e da utilização da linguagem como resolução de conflitos, da construção de conhecimentos e da participação das diversas esferas da vida pública.

Essa mudança de perspectiva exige a reorganização do ensino de Língua Portuguesa, orientando-o para práticas que privilegiem a leitura, a produção

textual, a oralidade e a análise linguística de forma integrada. O estudo da língua passa, assim, a articular aspectos linguístico-textual-estilístico-discursivos; favorecendo a construção de competências comunicativas compatíveis com as demandas sociais contemporâneas.

Nesse sentido, o texto assume a centralidade no processo de ensino e aprendizagem. As atividades escolares deixam de priorizar unidades linguísticas isoladas para privilegiar a compreensão da linguagem em funcionamento; considerando as intenções comunicativas, os diferentes gêneros do discurso, os suportes de circulação e os contextos de produção dos textos.

A leitura, nesse aspecto, é compreendida como uma atividade complexa de construção de sentidos; já que ler significa estabelecer relações entre os conhecimentos prévios do leitor, as informações apresentadas pelo texto e as condições de sua produção. Esse processo envolve operações cognitivas diversificadas, como antecipação, a inferência, a seleção de informações, o monitoramento da compreensão e estabelecimento de relações intertextuais.

Sob essa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa deve estar comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno; articulando alfabetização, letramento e práticas discursivas. A presença da escrita nas diferentes esferas da sociedade evidencia que a participação social depende, em grande medida, da capacidade de interação com a variabilidade de gêneros discursivos

A centralidade do texto deve orientar o trabalho pedagógico; favorecendo situações em que o aluno possa atribuir significado ao que leem, estabelecer relações entre diferentes discursos e compreender as finalidades comunicativas presentes em cada produção textual.

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos; envolvendo a criação de situações didáticas que favoreçam a reflexão sobre os usos sociais da linguagem e a construção progressiva da autonomia leitora.

Cabe, neste aspecto, ao professor a seleção de materiais significativos, a organização de experiências diversificadas de leitura, o estímulo ao diálogo entre e

a promoção de práticas que valorizem a produção de sentidos em diferentes contextos de interação.

A mediação pedagógica torna-se ainda mais relevante quando se considera a heterogeneidade presente nas salas de aula. Os estudantes chegam à escola com experiências distintas de contato com a linguagem escrita, influenciadas por fatores culturais, familiares, econômicos e sociais.

Reconhecer essa diversidade significa compreender que os diferentes níveis de letramento constituem ponto de partida para a organização das práticas educativas, e não obstáculos à aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve contemplar estratégias capazes de atender às múltiplas necessidades dos alunos, respeitando seus percursos de aprendizagem e promovendo oportunidades equitativas de acesso ao conhecimento.

Cada etapa de ensino apresenta desafios específicos relacionados à ampliação do repertório textual, ao aprofundamento das capacidades interpretativas e ao domínio de formas cada vez mais complexas de produção e circulação do conhecimento.

Essa continuidade exige uma articulação entre os diferentes segmentos da educação Básica; evitando rupturas metodológicas que possam comprometer o desenvolvimento das competências leitoras. O trabalho iniciado durante a alfabetização deve prosseguir nos anos subsequentes; ampliando, progressivamente, o grau de complexidade das práticas de leitura, de escrita e de oralidade, sempre considerando as demandas cognitivas e sociais próprias de cada fase do desenvolvimento.

Sob esse prisma, o ensino da Língua Portuguesa deixa de privilegiar, exclusivamente, o estudo normativo da língua para incorporar uma perspectiva discursiva e sociointeracionista, na qual a linguagem é compreendida como prática de interação social. O estudo dos aspectos gramaticais permanece relevante, porém integrado às situações reais de uso da língua; permitindo que os conhecimentos linguísticos sejam mobilizados na produção e interpretação de textos significativos.

Essa reorganização do ensino contribui para a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, comunicação, participação política e construção da cidadania.

A escola, ao favorecer experiências diversificadas de leitura e escrita, amplia as possibilidades de inserção social do aluno; fortalecendo sua capacidade de compreensão, de produção de conhecimentos e de participar das diferentes práticas culturais mediadas pela linguagem.

Em consequência, Alfabetização e Letramento deixam de ser compreendidos como etapas sucessivas e independentes; passando a integrar dimensões complementares de um mesmo processo formativo. Enquanto a Alfabetização assegura o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA), o Letramento amplia esse domínio para os diversos contextos de uso da linguagem; possibilitando que a leitura e a escrita sejam, efetivamente, incorporadas às práticas sociais e culturais dos indivíduos.

Dessa forma, a consolidação de uma educação linguística comprometida com a formação integral do estudante pressupõe a articulação entre conhecimentos técnicos, competências discursivas e práticas sociais da linguagem.

É essa integração que possibilita à escola a formação de leitores autônomos, críticos e socialmente participativos, capazes de compreender a complexidade dos discursos que circulam na sociedade e de produzir textos adequados às diferentes situações de comunicação.

5.As Práticas de leitura e a formação do leitor

É importante afirmar que a linguagem é constituída como um dos principais instrumentos de interação social.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa na educação Básica visa a ultrapassar a simples transmissão de regras gramaticais; assumindo, sob esta perspectiva, a responsabilidade de promoção do desenvolvimento das competências comunicativo-discursivas do aluno; mormente, a formação de leitores autônomos e capazes de estabelecer a participação efetiva na vida social.

Nos últimos tempos, os estudos linguísticos têm provocado muitas mudanças nas práticas de ensino da língua materna; uma vez que o foco,

anteriormente, pautado na memorização de normas gramaticais cedeu espaço para uma abordagem que compreende a linguagem como prática social; valorizando a variabilidade de gêneros discursivos e as situações reais de interação.

Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (2018): “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir” (BRASIL, 2018, p. 67).

No entanto, apesar dos avanços teórico-metodológicos e das políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da competência leitora, as avaliações nacionais e internacionais continuam trazendo para seu escopo evidências de dificuldades significativas, não apenas na compreensão, como também na interpretação textual do aluno brasileiro.

Esse cenário reforça a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa e sobre o papel da escola na formação de leitores capazes de interpretar criticamente os diferentes discursos presentes na sociedade.

O ensino de Língua Portuguesa esteve, amplamente, influenciado pela tradição normativa; privilegiando o estudo da gramática descontextualizada, da classificação de palavras e da memorização de regras e exceções. Nessa perspectiva, acreditava-se que o domínio da língua significaria o conhecimento de sua estrutura formal; desconsiderando, em seu bojo, os contextos reais de uso da linguagem.

A partir dos estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada, pela Sociolinguística e pela Linguística Textual, esse modelo passou a ser questionado. Conforme afirma Geraldi (1999), ensinar língua portuguesa não consiste apenas em transmitir conhecimentos gramaticais, mas em possibilitar ao aluno a participação de diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem.

Assim, o ensino contemporâneo da língua portuguesa busca formar usuários competentes da linguagem, capazes de compreender, produzir e interpretar textos em diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos.

Entre as competências desenvolvidas pela escola, a leitura ocuparia uma posição de destaque por efetivar uma constituição da condição indispensável para

a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Porém, a compreensão de um texto iria muito além da simples decodificação de palavras.

Na esteira de Koch e Elias (2010), a leitura consistiria num processo interativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para interpretar as informações presentes no texto. Dessa forma, ler significa estabelecer relações, formular hipóteses, realizar inferências e construir significados.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva defendida por Paulo Freire, para quem "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 9). O autor ressalta que a compreensão da realidade social antecede o domínio do código escrito; evidenciando que todo ato de leitura estaria, profundamente, relacionado às experiências culturais e históricas dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, a escola deve reconhecer os conhecimentos prévios do aluno, ao promover situações em que diferentes formas de leitura sejam valorizadas. A leitura de textos literários, científicos, jornalísticos, digitais ou multimodais significaria o desenvolvimento de competências distintas, todas igualmente importantes para a formação cidadã.

Além disso, a leitura favoreceria o desenvolvimento da autonomia intelectual; ampliando o repertório cultural e fortalecendo a capacidade argumentativa do aluno. Quanto maior o contato com diferentes gêneros do discurso, maiores seriam as possibilidades de construção de uma visão crítica acerca da realidade.

A formação do leitor constituiria uma das principais responsabilidades da escola, sobretudo porque muitos alunos têm seu primeiro contato sistemático com livros no ambiente escolar. Embora a família exerça papel importante nesse processo, cabe à instituição de ensino democratizar o acesso à cultura escrita.

Magda Soares (2021) afirma que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis. Não basta ensinar o sistema de escrita; é necessário inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e de escrita; possibilitando que compreenda os usos e as funções da linguagem em diferentes contextos.

Sob essa perspectiva, a formação de leitores implicaria a criação de oportunidades permanentes de contato com livros, jornais, revistas, textos digitais,

obras literárias e outros gêneros discursivos. A leitura deve ser contemplada na rotina escolar; sendo compreendida como prática cotidiana e não apenas como atividade destinada à avaliação.

O professor assume, nesse processo, a função de mediador da leitura. Sua atuação envolveria a seleção de materiais diversificados, da organização de momentos de leitura compartilhada, do estímulo ao debate, da construção coletiva de significados.

Conforme assevera Geraldi (1999), a leitura somente adquire sentido quando inserida em práticas reais de interlocução. Assim, o aluno deixaria de ocupar posição passiva diante do texto para tornar-se sujeito ativo na produção dos sentidos.

Nesse contexto, torna-se igualmente importante que a escola valorize diferentes manifestações culturais e literárias; contemplando autores clássicos, contemporâneos, regionais e pertencentes à diversidade cultural brasileira.

Entre os diversos gêneros discursivos trabalhados na escola, a literatura possui papel singular na formação do aluno, já que proporciona o contato com diferentes experiências, culturas e modos de compreender o mundo. A leitura literária amplia a sensibilidade, desenvolve a imaginação e fortalece a capacidade crítica dos leitores.

Antônio Candido (2011) defende que a literatura constitui um direito humano fundamental, pois satisfaz necessidades universais relacionadas à imaginação, à emoção e à reflexão sobre a existência. Para o Professor emérito de Literatura Brasileira da USP, a negação do acesso à literatura significaria limitação ao desenvolvimento pleno do indivíduo.

A leitura literária favorece ainda o desenvolvimento da empatia; possibilitando ao leitor experimente diferentes perspectivas humanas. Além disso, contribui, significativamente, para a formação estética dos alunos.

Por essa razão, o ensino de literatura na educação básica deve superar práticas baseadas, exclusivamente, na memorização de escolas literárias ou em avaliações conteudistas. O texto literário deve ser apresentado como espaço de diálogo, de reflexão, de fruição e de prazer estético.

Conforme observa Magda Soares (2020), formar leitores é um processo permanente que exige planejamento pedagógico consistente, investimento público e compromisso coletivo com a democratização do acesso à cultura escrita.

O ensino de Língua Portuguesa desempenha papel decisivo na formação de leitores críticos, reflexivos e socialmente participativos. Muito além da aprendizagem de normas gramaticais, ensinar língua significaria a possibilidade que o aluno compreenda os diferentes usos da linguagem; participando, efetivamente, das práticas sociais de leitura e escrita.

As contribuições de Paulo Freire (2011), Magda Soares (2020/2021), Geraldi (1999), Marcuschi (2008), Koch & Elias (2010) e Antônio Candido (2011) evidenciam que a leitura constitui um processo complexo; construído por meio da interação entre o texto, o leitor e o contexto social. Nessa perspectiva, formar leitores representa uma das principais funções da escola contemporânea.

A efetivação desse objetivo depende da valorização da leitura como prática cotidiana, da ampliação do acesso aos livros, da formação continuada dos professores e da implementação de políticas públicas que fortaleçam a educação básica brasileira.

Somente por meio de uma educação leitora comprometida com a construção do pensamento crítico será possível formar cidadãos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem.

Considerações finais

Ao longo dessas reflexões sobre *Leituras em Perspectivas: Práticas Sociais de Alfabetização e Letramento e seus aportes para o ensino de Língua Portuguesa*, é válido afirmar que a Alfabetização e o Letramento constituem processos complementares e indissociáveis na formação dos sujeitos.

Enquanto a Alfabetização possibilita a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), o Letramento amplia essa aprendizagem, ao inserir os indivíduos em práticas sociais de leitura e de escrita que fazem sentido em diferentes contextos culturais, históricos e comunicativos.

Dessa forma, compreender a relação entre esses dois processos é fundamental para o desenvolvimento de uma educação linguística capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e participativos.

As discussões apresentadas demonstram que o ensino de Língua Portuguesa ultrapassa a perspectiva tradicional centrada, exclusivamente, na memorização de regras gramaticais e na decodificação de textos.

As contribuições dos estudos sobre o Letramento evidenciam a necessidade de promover experiências significativas de leitura, de produção de textos, de oralidade e de análise linguística; considerando os diversos gêneros do discurso que circulam socialmente e as múltiplas formas de interação mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, a escola passa a desempenhar um papel essencial ao criar oportunidades para que o aluno utilize a língua em situações reais de comunicação; compreendendo seus usos, suas funções e suas possibilidades de transformação da realidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao reconhecimento das diferentes práticas de Letramento presentes na sociedade. Os estudantes chegam ao ambiente escolar trazendo conhecimentos construídos em seus contextos familiares, comunitários, religiosos, digitais e culturais.

Ao valorizar as experiências ancoradas no cotidiano, é possível reconhecer que o processo educativo não parte do zero, mas dialoga com saberes previamente constituídos. Assim, a escola deixa de ocupar uma posição, exclusivamente, transmissora do conhecimento para tornar-se um espaço de interação, de reflexão, de produção de sentidos e de construção coletiva da aprendizagem.

Além disso, os avanços tecnológicos e a ampliação dos ambientes digitais impõem novos desafios ao ensino da Língua Portuguesa. O Letramento, atualmente, envolve não apenas a leitura e a escrita em suportes impressos, mas também a capacidade de compreender, produzir e interpretar informações em diferentes mídias e plataformas digitais.

Isso exige do professor uma prática pedagógica dinâmica, atualizada e comprometida com a formação de leitores e escritores capazes de atuar,

criticamente, diante da grande quantidade de informações que circulam diariamente nos meios de comunicação.

Nesse contexto, o papel do professor se torna ainda mais significativo. O professor assumiria a função de mediador do conhecimento; planejando situações de aprendizagem que promovam o protagonismo dos estudantes, do estímulo à curiosidade; favorecendo a reflexão crítica e o incentivo ao uso social da linguagem.

Essa mediação requer formação continuada, domínio de diferentes metodologias e sensibilidade para reconhecer as necessidades, os interesses e as especificidades de cada turma; construindo práticas inclusivas que respeitem a diversidade cultural e linguística presente nas escolas brasileiras.

É importante destacar, ainda, que os pressupostos da Alfabetização e do Letramento se ancoram nas orientações curriculares contemporâneas, que defendem o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno por meio de práticas contextualizadas de linguagem.

Assim, investir em práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do Letramento representa um compromisso com uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente relevante. Ao aproximar os conteúdos escolares das experiências vividas pelo aluno, amplia-se o significado da aprendizagem e fortalece-se a capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo por meio da linguagem.

Conclui-se, portanto, que pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir das perspectivas da Alfabetização e do Letramento implica o reconhecimento da linguagem como prática social e instrumento de participação cidadã.

Mais do que ensinar a ler e a escrever, cabe à escola a formação de cidadãos capazes de utilizar a língua de modo consciente, crítico, ético e competente nas diversas situações da vida social.

Nessa direção, as práticas de leitura e de escrita deixam de ser apenas objetivos escolares para constituírem ferramentas fundamentais de inclusão, emancipação e exercício da cidadania, reafirmando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Referências bibliográficas:

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. O ensino da produção escrita e as práticas de letramentos na escola básica. **Linguagens & Letramentos**, Campina Grande, v. 6, n. 2, p. 45-62, set. 2021. Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1790>. Acesso em: 5 jul. 2026

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em questão**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 8ª São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley *et alli*. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. 6ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

- KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, S.P.: Pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7ª Ed. Campinas, S.P.: Pontes, 2000.
- _____. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ª Ed. Campinas, S.P.: Pontes, 2004.
- _____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2ª Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.
- KOCH, Ingedore & ELIAS, Wanda. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- MESSIAS, Alessandro da Silva. **Alfabetização & letramento**: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/6112>. Acesso em: 5 jul. 2026.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 2ª Ed. Campinas, S.P.: Cortez, 1993.
- _____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª Ed. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2007.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & SANTOS, Leonor Werneck. (Orgs.) **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- SILVA, Ademar. **Alfabetização**: a escrita espontânea. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 4ª Ed. Campinas, S.P.: Papirus Editora, 1993.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11ª Campinas, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17 Ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino de leitura e escrita**. 2ª Ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

VAL, Maria da Graça Costa (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ceale/FaE/UFGM, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica Editora/Ceale, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina & AGUIAR, Vera Teixeira de (Orgs). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10^a Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel, Theodoro da (Orgs.). **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. 5^a Ed. São Paulo: Ática, 2000.

Declaração de conflito de interesses:

Os autores declaram que não possuem quaisquer conflitos de interesses financeiros, profissionais ou pessoais que possam ter influenciado inadequadamente a realização, análise ou redação deste manuscrito

Declaração de ferramentas de IA generativa e tecnologias assistidas por IA na redação científica:

Declaro que ferramentas de Inteligência Artificial Generativa foram utilizadas estritamente para o suporte na redação do manuscrito, incluindo a revisão gramatical, o aprimoramento da fluidez textual e a adequação ao estilo acadêmico. Todo o conteúdo conceitual, a estruturação dos argumentos e a análise crítica foram concebidos e validados inteiramente pelo autor deste artigo, que assume total responsabilidade pela integridade do texto final.

Declaração de Disponibilidade de Dados:

Não aplicável. O presente manuscrito constitui um estudo teórico (ou revisão de literatura) e não gerou ou analisou dados brutos adicionais. Toda a fundamentação teórica e as fontes utilizadas estão devidamente citadas e listadas nas referências bibliográficas do texto

Declaração de Submissão (Sem Endosso Automático):

O autor declara que esta submissão não acompanha o endosso de um pesquisador previamente cadastrado no sistema para o trâmite de aprovação automática. Dessa forma, solicita-se que o presente manuscrito seja encaminhado para a fila de moderação padrão e avaliação manual por parte do comitê editorial do SciELO Preprints; cumprindo todos os critérios éticos, metodológicos e institucionais exigidos pela plataforma.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.