



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

LITERACY AND EMERGENT LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THEIR CONTRIBUTION TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

Kelly Bosshard Villar¹

Lais Lira²

Atila Barros da Silva³

DOI: 10.66029/KXOX9038

Resumo: O ensaio discute as relações entre alfabetização e letramento no contexto da educação infantil, compreendendo esses processos como dimensões interdependentes do desenvolvimento educacional e da formação humana. A investigação parte da compreensão de que a alfabetização não se limita ao domínio técnico do sistema de escrita, mas constitui um processo cultural, cognitivo e social que possibilita à criança inserir-se no universo da cultura escrita. Nesse sentido, aprender a ler e escrever significa desenvolver competências interpretativas e comunicativas que ampliam a capacidade de compreensão do mundo e de participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem. O estudo também aborda o conceito de letramento como ampliação da alfabetização, enfatizando o uso funcional e social da escrita em diferentes contextos comunicativos. A discussão teórica mobiliza contribuições de autores como Vygotsky, Paulo Freire e Magda Soares, que ressaltam o caráter social, histórico e político da linguagem escrita e da aprendizagem escolar. A pesquisa evidencia que alfabetização e letramento devem ser trabalhados de forma integrada no ambiente pedagógico, promovendo práticas educativas que estimulem a reflexão, a interpretação e a produção textual desde os primeiros anos da escolarização. Além disso, destaca-se a importância da inclusão educacional, ressaltando que todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educacionais específicas, possuem potencial para desenvolver competências relacionadas à leitura e à escrita quando inseridas em ambientes pedagógicos adequados e mediadas por práticas docentes inclusivas. Por fim, o estudo aponta a necessidade de fortalecer a formação continuada de professores e de desenvolver metodologias pedagógicas inovadoras que considerem a

¹Graduada em Pedagogia (UNESA-RJ), Atua como professora nos projetos EJA e Enceja desenvolvidos pelo grupo YDUQS. Estudante dos cursos de Psicologia e Letras (UNESA-RJ). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5727573716657264>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-7949-7836>. E-mail: kkelaorj@gmail.com

² Graduada em Letras (2013) e Pedagogia (2023), é mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Docente e Coordenadora de Licenciaturas na Universidade Estácio de Sá, Campus Petrópolis e Teresópolis/RJ, atua também como coordenadora dos Projetos de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos do Instituto YDUQS e do programa Prepara ENCCEJA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500517621658936>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-3310-054> E-mail: lais.lira@estacio.br

³ Graduado em Análise de Sistemas e em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP), possui formação acadêmica multidisciplinar. É pós-graduado com MBAs em Gestão do Conhecimento e em Data Warehouse e Business Intelligence, além de especializações em Engenharia de Software, Antropologia, História, Educação do Campo, Filosofia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ), onde atua como professor titular e pesquisador. Coordenador dos projetos EJA e Enceja desenvolvidos pelo grupo YDUQS (UNESA-Teresópolis-RJ). Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>. E-mail: atilaflmusp@gmail.com



diversidade dos contextos educacionais contemporâneos, contribuindo para a construção de processos de alfabetização e letramento mais democráticos, críticos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação infantil. Inclusão educacional.

Abstract: The essay discusses the relationship between literacy and emergent literacy within the context of early childhood education, understanding these processes as interdependent dimensions of educational development and human formation. The study is based on the premise that literacy is not limited to the technical mastery of the writing system but constitutes a cultural, cognitive, and social process that enables children to enter the universe of written culture. In this sense, learning to read and write involves developing interpretative and communicative skills that expand the ability to understand the world and participate in social practices mediated by language. The study also addresses the concept of emergent literacy as an extension of literacy, emphasizing the functional and social use of writing in different communicative contexts. The theoretical discussion draws on contributions from authors such as Vygotsky, Paulo Freire, and Magda Soares, who highlight the social, historical, and political nature of written language and school learning. The research demonstrates that literacy and emergent literacy should be developed in an integrated manner within pedagogical environments, promoting educational practices that encourage reflection, interpretation, and textual production from the early years of schooling. Furthermore, the importance of educational inclusion is emphasized, highlighting that all children, including those with specific educational needs, have the potential to develop reading and writing skills when placed in appropriate pedagogical environments and supported by inclusive teaching practices. Finally, the study points to the need to strengthen teachers' continuing education and to develop innovative pedagogical methodologies that consider the diversity of contemporary educational contexts, contributing to the construction of more democratic, critical, and socially engaged literacy processes.

Keywords: Literacy. Emergent literacy. Early childhood education. Educational inclusion.



INTRODUÇÃO

No campo da educação infantil, os processos de alfabetização e letramento configuram-se como dimensões estruturantes do desenvolvimento humano, na medida em que articulam a aquisição de competências linguísticas, cognitivas e socioculturais indispensáveis à inserção do sujeito no universo da cultura escrita. Longe de constituírem práticas meramente instrumentais, tais processos integram um campo complexo de mediações pedagógicas e sociais que possibilitam às crianças não apenas a apropriação do sistema gráfico da linguagem, mas também a construção de sentidos acerca do mundo, de si mesmas e das relações sociais nas quais estão inseridas. A alfabetização, nesse contexto, representa um momento decisivo do percurso formativo infantil, pois introduz a criança em práticas simbólicas que estruturam grande parte da vida social contemporânea. Trata-se de um processo no qual o sujeito passa a participar de formas específicas de produção, circulação e interpretação do conhecimento, desenvolvendo competências que ultrapassam a dimensão técnica da leitura e da escrita e alcançam o campo da reflexão crítica, da comunicação e da participação social.

A compreensão da alfabetização como fenômeno socialmente situado encontra respaldo nas contribuições da psicologia histórico-cultural, particularmente nas formulações de Lev Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de processos de mediação cultural, nos quais a linguagem desempenha papel central na organização do pensamento e na constituição da consciência (Vygotsky, 2007). A aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, não pode ser concebida como simples assimilação de códigos gráficos, mas como processo mediado por interações sociais e práticas culturais que conferem significado ao uso da linguagem escrita. Nesse sentido, o ensino da alfabetização deve ser estruturado de forma a tornar a leitura e a escrita necessidades concretas para a criança, inserindo essas práticas em situações comunicativas que revelem sua relevância para a vida cotidiana. Conforme afirma Vygotsky, o ensino precisa ser organizado de modo que a criança perceba a leitura e a escrita como instrumentos necessários para sua participação nas atividades sociais e cognitivas (Vygotsky, 2007).

Essa perspectiva desloca a alfabetização de uma abordagem centrada exclusivamente no domínio técnico do sistema alfabético para uma concepção mais ampla, na qual o aprendizado da escrita se articula às práticas sociais de leitura e produção textual. É nesse ponto que emerge a noção de letramento, compreendida como o conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita em diferentes contextos da vida social. Enquanto a alfabetização refere-se, em termos mais estritos, ao processo de aquisição das habilidades de codificação e decodificação da escrita, o letramento diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional, significativa e socialmente situada. Tal distinção, entretanto, não implica separação entre os dois conceitos, pois ambos se articulam de forma indissociável no processo educativo. A alfabetização fornece os instrumentos básicos para a participação na cultura escrita, enquanto o letramento amplia as possibilidades de uso desses instrumentos em práticas sociais concretas.

Ao discutir o papel histórico da escrita na constituição das sociedades humanas, Cagliari resalta que a invenção da escrita representa um dos marcos mais significativos da trajetória civilizatória, uma vez que possibilitou a preservação e a transmissão sistemática do conhecimento acumulado pelas sociedades (Cagliari, 2003). Antes da institucionalização dos sistemas de escrita, o saber humano dependia predominantemente da tradição oral, o que limitava sua estabilidade e continuidade ao longo do tempo. A



escrita, ao permitir o registro material das informações, tornou-se instrumento fundamental para a organização das atividades sociais, científicas, políticas e culturais. Nesse sentido, a alfabetização não se restringe a um processo escolar, mas constitui condição histórica para a participação plena dos indivíduos nas formas de organização social baseadas na circulação do conhecimento escrito.

Contudo, a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de maneira homogênea em todos os contextos sociais. A sociologia da educação demonstra que o acesso à cultura escrita está profundamente relacionado às desigualdades sociais e às estruturas de poder que atravessam o sistema educacional. Pierre Bourdieu evidencia que a escola tende a reproduzir desigualdades ao valorizar determinados capitais culturais que já são privilegiados em contextos sociais específicos, reforçando assim mecanismos de exclusão simbólica no interior do sistema de ensino (Bourdieu; Passeron, 2023). Nesse quadro, a alfabetização assume também uma dimensão política, pois o domínio da linguagem escrita constitui um dos principais meios de participação nos processos de produção e legitimação do conhecimento.

Essa dimensão política torna-se ainda mais evidente quando se consideram as transformações contemporâneas das sociedades capitalistas. David Harvey argumenta que as dinâmicas neoliberais intensificaram desigualdades sociais e ampliaram processos de precarização das condições de vida, impactando diretamente o acesso à educação e às oportunidades de aprendizagem (Harvey, 2005; 2019). Nesse contexto, a alfabetização assume papel estratégico na promoção de cidadania e na ampliação das possibilidades de participação social, constituindo um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas.

A escola, entretanto, não se configura apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como instituição atravessada por relações de poder e mecanismos de regulação social. Michel Foucault demonstra que as instituições educacionais participam da produção de sujeitos por meio de dispositivos disciplinares que organizam práticas pedagógicas, avaliações e classificações (Foucault, 1975; 1977). A alfabetização, nesse sentido, pode ser compreendida tanto como instrumento de emancipação quanto como prática inserida em dispositivos institucionais que regulam comportamentos e organizam saberes. Tal ambivalência exige que as práticas pedagógicas sejam constantemente problematizadas, de modo a garantir que o ensino da leitura e da escrita contribua para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

No contexto da educação infantil, tais reflexões tornam-se particularmente relevantes quando se considera a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. A inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades educacionais específicas constitui um dos principais desafios das políticas educacionais atuais. A legislação educacional brasileira reconhece o direito universal à educação e estabelece diretrizes para a construção de sistemas de ensino inclusivos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e nas diretrizes curriculares para a formação de professores (Brasil, 2006). Essas normativas reafirmam que todas as crianças têm direito de participar plenamente dos processos educativos, incluindo aqueles relacionados à alfabetização e ao letramento.

A perspectiva freireana oferece contribuições fundamentais para a construção de práticas alfabetizadoras inclusivas e socialmente comprometidas. Para Paulo Freire, o ato de alfabetizar implica reconhecer os sujeitos como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, valorizando suas experiências culturais e promovendo práticas educativas baseadas no diálogo e na problematização da realidade (Freire, 1987; 1996; 2022). A alfabetização, nessa perspectiva, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas



constitui prática pedagógica voltada à formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar o mundo em que vivem.

Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar as metodologias de ensino da leitura e da escrita na educação infantil, de modo a superar modelos pedagógicos rigidamente centrados em métodos tradicionais de alfabetização. Embora abordagens como o método alfabético tenham desempenhado papel importante na história da educação, pesquisas contemporâneas indicam a necessidade de integrar diferentes estratégias pedagógicas que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil e as diversas formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar. Frade observa que os processos de alfabetização devem respeitar o ritmo e as características individuais das crianças, articulando diferentes metodologias que favoreçam a construção progressiva do conhecimento linguístico (Frade, 2007).

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige também a valorização de estratégias que estimulem processos metacognitivos, permitindo que as crianças desenvolvam consciência sobre suas próprias formas de aprender. A metacognição, ao promover a reflexão sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, contribui para que os estudantes se tornem sujeitos mais autônomos em relação à construção do conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a função de transmissor de conteúdos, assumindo a responsabilidade de mediador das experiências de aprendizagem e de organizador de ambientes pedagógicos que favoreçam a participação ativa dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, a investigação sobre as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil requer abordagens capazes de compreender a complexidade dos processos educativos. A pesquisa qualitativa constitui, nesse contexto, importante instrumento de análise, pois permite examinar as experiências, significados e interações presentes nas práticas pedagógicas. Bogdan e Biklen destacam que a investigação qualitativa possibilita compreender os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a interpretação das experiências e a análise contextual das práticas educativas (Bogdan; Biklen, 1994). Metodologias participativas, como a pesquisa-ação proposta por Thiollent, ampliam ainda mais essa possibilidade ao articular produção de conhecimento e transformação da prática pedagógica (Thiollent, 2011).

Diante desse quadro teórico e metodológico, torna-se evidente que a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos como processos integrados que se desenvolvem no interior de práticas sociais e culturais complexas. A educação infantil, ao constituir o primeiro espaço institucional de inserção sistemática das crianças na cultura escrita, desempenha papel decisivo na formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social. Nesse sentido, investigar as relações entre alfabetização, letramento e inclusão torna-se tarefa fundamental para a construção de práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral das crianças e promovam o acesso equitativo à educação de qualidade. Tal investigação exige não apenas a análise das metodologias de ensino da leitura e da escrita, mas também a compreensão das condições sociais, culturais e institucionais que moldam os processos educativos contemporâneos.



BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A história da alfabetização no Brasil não pode ser lida como uma sucessão linear de métodos pedagógicos, tampouco como um itinerário pacífico de aperfeiçoamento técnico do ensino da leitura e da escrita. Trata-se, ao contrário, de uma história marcada por disputas em torno do poder de nomear, classificar, incluir e excluir sujeitos do universo da cultura escrita. Desde o período colonial, a alfabetização constituiu menos um direito universal do que um privilégio seletivamente distribuído, vinculado às formas de organização do trabalho, às hierarquias raciais e sociais e às estratégias de governo dos corpos e das consciências. Nesse sentido, pensar a história da alfabetização no Brasil exige situá-la no interior de uma formação social profundamente desigual, na qual o acesso à escrita foi historicamente regulado por dispositivos institucionais e simbólicos que articularam educação, moralização, disciplina e reprodução da ordem social.

No Brasil colonial, a ação pedagógica esteve fortemente associada ao projeto catequético dos jesuítas, para os quais o ensino da leitura e da escrita integrava um programa mais amplo de evangelização e conformação moral. A alfabetização, nesse quadro, não se organizava como política pública universal, mas como prática subordinada à lógica da colonização e à produção de um determinado tipo de sujeição. A escrita não era entendida como instrumento de emancipação intelectual dos grupos subalternizados, mas como mediação controlada por instituições religiosas e por elites administrativas. Sob essa perspectiva, é possível mobilizar as formulações foucaultianas para compreender que a escola, mesmo em suas formas iniciais, participava da constituição de tecnologias de poder que não apenas transmitiam saberes, mas também produziam comportamentos, organizavam tempos e espaços e definiam regimes de visibilidade dos sujeitos (Foucault, 1975; 2011). Quando Foucault afirma que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos” (Foucault, 1975), explicita precisamente o modo pelo qual instituições aparentemente dedicadas à formação podem operar como instâncias de modelagem social. No caso brasileiro, essa fabricação sempre foi profundamente desigual: fabricavam-se sujeitos letrados para administrar, sujeitos minimamente escolarizados para obedecer e vastas populações mantidas à margem da cultura escrita.

Durante o Império, apesar da constituição gradual de um aparato estatal voltado à instrução pública, a alfabetização permaneceu restrita e profundamente marcada por exclusões estruturais. A escola primária, embora progressivamente reconhecida como necessária ao projeto de construção nacional, não se consolidou como direito amplamente efetivado. A precariedade institucional, a baixa capilaridade das escolas, a ausência de políticas consistentes de formação docente e a manutenção de uma sociedade escravocrata produziram um cenário no qual o acesso à escrita seguia submetido à lógica do privilégio. Nesse contexto, a alfabetização era concebida predominantemente como aprendizagem dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, associada a uma função civilizatória estreita, orientada pela moral cristã e pela necessidade de formar súditos minimamente adaptados à ordem vigente. Não se tratava ainda de reconhecer a escrita como prática social plural, mas de administrá-la como capital simbólico escasso.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir de Pierre Bourdieu, para quem o sistema escolar opera como instância de consagração de desigualdades previamente produzidas em outras esferas da vida social. Em vez de neutralizar diferenças, a escola tende a transformar heranças sociais em méritos aparentemente individuais, naturalizando privilégios sob a aparência da universalidade (Bourdieu, 1989; Bourdieu; Passeron, 2023). Aplicada à história da alfabetização no Brasil, essa formulação permite perceber que a



disseminação desigual da leitura e da escrita não decorreu apenas de limitações administrativas ou pedagógicas, mas de uma estrutura social que distribuiu de modo profundamente assimétrico as condições de acesso ao capital cultural. A alfabetização escolar, nesse sentido, foi historicamente atravessada por mecanismos de distinção que beneficiaram aqueles já mais próximos dos códigos legitimados pela cultura escolar. A escrita ensinada na escola não era uma escrita qualquer: tratava-se da escrita socialmente autorizada, vinculada à norma culta, aos repertórios linguísticos dominantes e às formas de expressão consagradas pelas elites.

A passagem do século XIX para o XX e a consolidação da República intensificaram o discurso em torno da alfabetização como requisito da cidadania, da modernização e da integração nacional. Contudo, também nesse período a escolarização elementar foi atravessada por ambivalências. De um lado, ampliaram-se os esforços de institucionalização do ensino primário, de organização dos sistemas escolares e de difusão de métodos considerados mais eficientes. De outro, a alfabetização passou a compor um projeto republicano de nacionalização dos costumes, disciplinamento da infância e homogeneização linguística e cultural. A escola primária republicana não foi apenas um lugar de instrução, mas um dispositivo de normalização. Foucault ajuda a perceber esse movimento ao demonstrar que a modernidade institui formas capilares de poder, operando não apenas pela repressão, mas pela produção minuciosa de sujeitos governáveis (Foucault, 1975; 2011). A alfabetização, nesse quadro, funcionou simultaneamente como promessa de integração e como técnica de administração da população. Ensinar a ler e a escrever significava também ensinar a sentar, a calar, a repetir, a obedecer ao ritmo escolar, a reconhecer a autoridade do texto oficial e a internalizar códigos de conduta.

A expansão da escola pública ao longo do século XX foi decisiva para deslocar a alfabetização do campo do privilégio explícito para o horizonte normativo do direito. Entretanto, tal expansão esteve longe de suprimir as contradições entre democratização formal e desigualdade material. Sobretudo a partir das décadas de 1930 e 1940, com a centralização estatal e os projetos de nacional-desenvolvimentismo, a alfabetização passou a ser considerada elemento estratégico para a formação do trabalhador urbano, para a racionalização administrativa e para a constituição de uma identidade nacional. A difusão do ensino primário foi, então, impulsionada por exigências econômicas e políticas que reconheciam na escrita uma tecnologia indispensável ao funcionamento da sociedade moderna. Ainda assim, a abrangência da escola permaneceu desigual entre regiões, classes e grupos raciais, e a qualidade da alfabetização oferecida aos setores populares frequentemente se limitou a patamares mínimos de funcionalidade.

É precisamente nesse ponto que a contribuição de Paulo Freire assume centralidade incontornável. Freire rompe com a compreensão da alfabetização como simples treinamento mecânico para o domínio do código e a reinscreve no campo da consciência histórica, do diálogo e da emancipação. Sua formulação de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra constitui uma inflexão decisiva na história do pensamento educacional brasileiro, porque reposiciona o ato de alfabetizar no interior das experiências concretas dos sujeitos, de seus modos de vida, de sua linguagem e de sua inserção social (Freire, 1987; 1996; 2022). Para Freire, a alfabetização não se esgota no aprendizado técnico das correspondências entre letras e sons; ela diz respeito à capacidade de compreender criticamente a realidade e de intervir nela. Nessa perspectiva, a palavra escrita deixa de ser objeto neutro e passa a ser prática social carregada de historicidade, conflito e possibilidade transformadora.

A pedagogia freireana emerge num contexto em que o problema do analfabetismo adulto evidenciava de forma dramática a exclusão histórica das classes populares do acesso à cultura escrita. As campanhas de alfabetização do início dos anos 1960, articuladas em



torno de experiências de educação popular, colocaram em questão não apenas a urgência estatística de reduzir índices de analfabetismo, mas o próprio significado político da alfabetização. Ao transformar palavras em temas geradores vinculados à vida cotidiana dos trabalhadores, Freire subverteu a lógica tradicional da cartilha e do ensino abstrato, propondo uma alfabetização enraizada na experiência social dos sujeitos. Tal deslocamento não foi meramente metodológico; foi epistemológico e político. O alfabetizando deixava de ser visto como recipiente vazio e passava a ser reconhecido como portador de saberes, memórias e leituras de mundo. A alfabetização, nessa chave, convertia-se em prática de produção de consciência e não em simples adestramento linguístico.

Essa perspectiva entra em tensão direta com as leituras conservadoras da escola que, conforme Bourdieu, ocultam as condições sociais de produção do sucesso e do fracasso escolar. Quando a escola exige dos alunos familiaridade prévia com determinados códigos linguísticos e culturais, mas apresenta tais códigos como universais e neutros, ela transforma desigualdade em deficiência individual (Bourdieu, 1989; Bourdieu, 2023). No campo da alfabetização, isso significa que crianças oriundas de meios populares, grupos racializados e territórios historicamente negligenciados tendem a ser avaliadas a partir de parâmetros que desconsideram suas experiências linguísticas e culturais. A história da alfabetização no Brasil, portanto, é também a história da imposição de uma língua legítima, de um habitus escolar e de uma forma específica de relação com o texto, frequentemente alheios à pluralidade dos modos populares de falar, narrar, memorizar e significar o mundo.

O golpe civil-militar de 1964 interrompeu violentamente muitas das experiências de educação popular em curso e recolocou a alfabetização sob o signo do controle ideológico e da racionalização tecnocrática. A crítica freireana à educação bancária tornou-se, nesse contexto, ainda mais aguda, porque o autor identificou com precisão o caráter domesticador de práticas educativas centradas na transferência vertical de conteúdos, na passividade discente e na neutralização da palavra como ato político (Freire, 1987). A alfabetização, ao ser despolitizada, convertia-se em mecanismo de adaptação e conformismo. Também aqui a leitura foucaultiana é fecunda: a escola moderna pode ser tomada como parte de uma rede disciplinar mais ampla, na qual saber e poder se entrecruzam para produzir sujeitos dóceis e úteis (Foucault, 1975; 1977). A escrita escolar, quando desvinculada da vida e da crítica, corre o risco de funcionar como técnica de sujeição, isto é, como instrumento pelo qual se aprende a repetir o texto do outro sem constituir a própria voz.

A redemocratização e a Constituição de 1988 inauguraram um novo horizonte jurídico e político para a alfabetização no Brasil, ao reforçarem o princípio da educação como direito social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996⁴, consolidou esse marco ao reconhecer a educação básica como etapa essencial da formação cidadã (Brasil, 1996). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 reafirmou metas ligadas à universalização da alfabetização e à redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014). Todavia, a institucionalização do direito não eliminou a permanência de profundas assimetrias. A democratização do acesso escolar conviveu com a precariedade das condições de ensino, com a segmentação territorial da qualidade educacional e com a persistência de padrões seletivos de aprendizagem. Mais do que nunca, a alfabetização brasileira passou a ser atravessada por uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que se universaliza como exigência formal, ela se fragmenta em

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, organizando os níveis e modalidades de ensino, bem como os princípios e fins da educação nacional. A lei define competências da União, estados e municípios, orienta a estrutura do sistema educacional e regula aspectos como currículo, formação de professores e gestão das instituições de ensino.



experiências profundamente desiguais.

Essa desigualdade adquire contornos ainda mais complexos quando se consideram a educação do campo, a educação indígena, a educação quilombola e os diferentes territórios de exclusão social. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representaram avanço importante ao reconhecer especificidades históricas, culturais e territoriais dessas populações (Brasil, 2002). As reflexões de Caldart, Molina e outros autores demonstram que a alfabetização, quando pensada a partir da realidade do campo, não pode ser mera transposição de currículos urbanos, mas deve dialogar com os modos de vida, com os tempos sociais, com as formas de trabalho e com as identidades coletivas desses sujeitos (Caldart, 2000; Caldart Et Al., 2003; Caldart Et Al., 2012). Esse deslocamento é profundamente coerente com o legado freireano, pois recoloca a palavra no chão histórico dos sujeitos e reafirma que ensinar a ler e a escrever implica reconhecer as materialidades da existência. Também dialoga com a crítica de Cury à necessidade de compreender o direito à educação como direito à igualdade e à diferença, evitando que a universalização abstrata apague as singularidades concretas dos grupos sociais (Cury, 2002).

No entanto, as últimas décadas também assistiram à crescente captura da alfabetização por racionalidades gerenciais e avaliativas associadas ao neoliberalismo. A centralidade conferida a indicadores de desempenho, metas padronizadas e comparações em larga escala traduziu a aprendizagem da leitura e da escrita em linguagem de eficiência, produtividade e resultados mensuráveis. Harvey observa que o neoliberalismo reorganiza a vida social submetendo esferas públicas a lógicas de mercado, concorrência e responsabilização individual (Harvey, 2005; 2019). No campo educacional, tal processo converte a alfabetização em índice, a criança em desempenho e o professor em executor de protocolos. Essa transformação se articula ao diagnóstico de Bauman acerca da modernidade líquida, marcada pela instabilidade, pela fragmentação e pela erosão de vínculos duradouros (Bauman, 2001). Em sociedades regidas pela aceleração e pela fluidez, a pressão por resultados rápidos tende a esvaziar a temporalidade própria da formação, reduzindo a alfabetização a metas imediatas e obscurecendo seu caráter profundamente relacional, social e histórico.

Sob essa racionalidade, a história da alfabetização no Brasil corre o risco de ser narrada como uma sucessão de déficits técnicos a serem corrigidos por novos métodos, novas apostilas, novos sistemas de avaliação e novas tecnologias. Tal narrativa é insuficiente porque despolitiza o problema, deslocando a atenção das estruturas de desigualdade para a performance individual dos sujeitos e das escolas. Bourdieu ajuda a desmontar esse movimento ao demonstrar que as categorias aparentemente neutras de mérito, competência e rendimento frequentemente mascaram a violência simbólica que sustenta a reprodução social (Bourdieu, 1983). Freire, por sua vez, insiste em que não há prática educativa neutra: toda alfabetização carrega uma concepção de sujeito, de linguagem, de conhecimento e de mundo. Entre uma alfabetização como adaptação e uma alfabetização como conscientização, abre-se um campo de disputa que é, em última instância, disputa pelo sentido da democracia.

A história da alfabetização no Brasil também precisa ser lida à luz das contribuições de Vygotsky, sobretudo no que diz respeito à compreensão de que a aprendizagem é processo socialmente mediado e que a escrita constitui instrumento cultural capaz de reorganizar o pensamento (Vygotsky, 2007). Tal perspectiva reforça a ideia de que alfabetizar não é apenas transmitir um código, mas inserir a criança em práticas de linguagem nas quais a escrita se torna necessária, significativa e socialmente partilhada. Essa formulação tensiona modelos pedagógicos reducionistas e aproxima-se, em alguma medida, do horizonte freireano, na medida em que ambos recusam a visão do aprendiz



como ser passivo. A alfabetização, vista por esse prisma, depende das interações, dos contextos e das mediações simbólicas que tornam a escrita parte viva da experiência social.

Nesse percurso, a figura do professor adquire centralidade decisiva. Arroyo lembra que o ofício de mestre é atravessado por imagens, autoimagens e lutas por reconhecimento, o que significa que a prática docente não pode ser separada das condições históricas em que se exerce (Arroyo, 2000). Na história da alfabetização brasileira, professores e professoras foram frequentemente convocados a realizar a promessa da universalização sem que lhes fossem asseguradas as condições materiais, institucionais e formativas necessárias. Tal contradição revela, mais uma vez, que o problema da alfabetização não se resolve no nível da sala de aula isolada, embora nela se condense de modo dramático. Ele remete à estrutura social, às políticas públicas, às concepções de infância, ao lugar atribuído à escola e à disputa entre projetos de sociedade.

A pesquisa educacional qualitativa e a pesquisa-ação oferecem instrumentos importantes para apreender essa complexidade, ao deslocarem o olhar das abstrações normativas para os contextos concretos nos quais a alfabetização se realiza ou fracassa (Bogdan; Biklen, 1994; Thiollent, 2011). Em vez de considerar a escola apenas como espaço de aplicação de métodos, tais abordagens permitem compreendê-la como território de relações, conflitos, inventividades e resistências. Isso é particularmente importante num país em que a história da alfabetização foi também feita de experiências populares, práticas comunitárias, pedagogias insurgentes e reinvenções cotidianas por parte de docentes, movimentos sociais e comunidades historicamente marginalizadas.

Em termos críticos, a relevância do tema reside justamente no fato de que a história da alfabetização no Brasil é, em grande medida, a história das fronteiras do pertencimento social. Ser alfabetizado, em nosso contexto, nunca significou apenas decifrar palavras; significou aproximar-se ou distanciar-se dos circuitos de poder, da possibilidade de falar publicamente, de reivindicar direitos, de acessar a memória escrita e de produzir versões legítimas do mundo. Por isso, revisitar essa história com Freire e Bourdieu não é mero exercício teórico. Com Freire, compreende-se que alfabetizar é ato ético e político de reconhecimento da palavra do outro e de abertura à transformação da realidade. Com Bourdieu, percebe-se que a escola, se não interroga seus próprios códigos de legitimação, tende a converter desigualdade em destino. Com Foucault, torna-se possível desvendar as microfísicas do poder que atravessam o gesto pedagógico, lembrando que toda formação é também produção de subjetividades. A relevância contemporânea do tema, portanto, está em recusar tanto a nostalgia de uma alfabetização supostamente neutra quanto a ilusão tecnocrática de que bastariam novas métricas para resolver velhos problemas. Pensar criticamente a história da alfabetização no Brasil é afirmar que o direito à escrita continua sendo uma das expressões mais densas do direito à humanidade, à voz e à participação substantiva na vida social.

A SISTEMATIZAÇÃO

Na tabela a seguir, a sistematização apresentada estrutura-se a partir da compreensão de que a alfabetização não pode ser analisada isoladamente como um processo escolar restrito ao ensino fundamental, mas deve ser interpretada como o resultado de uma cadeia de fatores que se inicia na primeira infância⁵. Nesse sentido, a tabela organiza os dados em dimensões interdependentes, população, acesso, ambiente familiar,

⁵ Os dados apresentados constituem uma sistematização de informações provenientes da PNAD Contínua (IBGE, 2023) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (INEP, 2021), sendo alguns indicadores estimados a partir da articulação entre acesso, ambiente familiar e desempenho educacional.



desempenho e correlações, permitindo uma leitura multiescalar do fenômeno do letramento no Brasil.

Tabela 1: Quadro-Síntese, Alfabetização e Letramento na Educação Infantil (Brasil).

Dimensão	Indicador	Dado Numérico (Brasil)	Recorte / Faixa	Interpretação Técnica	Fonte
População	Total de crianças	~19 milhões	0–5 anos	Base demográfica da educação infantil	IBGE (PNAD Contínua, 2023)
Acesso	Taxa de matrícula (creche)	37%	0–3 anos	Baixa cobertura → déficit estrutural	IBGE (2023)
Acesso	Taxa de matrícula (pré-escola)	93%	4–5 anos	Quase universalização	IBGE (2023)
Acesso	Crianças fora da creche	~6–7 milhões	0–3 anos	População em risco de baixo estímulo inicial	Estimativa IBGE
Desigualdade	Diferença por renda	até +30 p.p.	rico x pobre	Forte desigualdade territorial	IBGE
Ambiente Familiar	Sem livros em casa	~30%	domicílios com crianças	Redução de repertório simbólico	IBGE
Ambiente Familiar	Sem leitura mediada frequente	40–50%	crianças	Fragilidade no letramento inicial	IBGE / INEP
Ambiente Familiar	Sem acesso à internet	20–25%	domicílios	Limitação de acesso a conteúdos	IBGE
Escolaridade Familiar	Responsáveis sem ensino médio	~40%	famílias com crianças	Impacto direto na mediação cognitiva	IBGE
Desempenho	Crianças abaixo do nível de leitura esperado	~40%	2º ano EF	Déficit consolidado na alfabetização	INEP (SAEB 2021)
Correlação	Sem creche → baixo desempenho	alta correlação	longitudinal	Indica efeito do acesso precoce	INEP
Correlação	Baixa renda → baixo letramento	alta correlação	nacional	Determinante socioespacial	IBGE / INEP
Risco Educacional	Crianças em vulnerabilidade de letramento	~40–50%	estimado nacional	Síntese das variáveis	Elaboração própria
Índice Proposto	IVLI (vulnerabilidade)	0 a 1	composto	Instrumento analítico para projeto	Elaboração própria

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (PNAD Contínua, 2023) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (SAEB, 2021).

A dimensão demográfica, baseada em dados da PNAD Contínua do IBGE (2023), estabelece a base quantitativa do problema ao indicar que o país possui aproximadamente 19 milhões de crianças entre 0 e 5 anos. No entanto, ao observar a dimensão do acesso, evidencia-se uma forte assimetria: enquanto a pré-escola (4–5 anos) apresenta taxas próximas à universalização (93%), o atendimento em creches (0–3 anos) ainda é restrito a cerca de 37% das crianças. Isso implica que entre 6 e 7 milhões de crianças estão fora de espaços institucionais de educação infantil, configurando um déficit estrutural que



compromete o desenvolvimento inicial de habilidades cognitivas e linguísticas.

A análise do ambiente familiar introduz uma camada fundamental para a compreensão do letramento enquanto prática social, conforme discutido por autores como Soares (2003) e Vygotsky (2007). Os dados do IBGE indicam que aproximadamente 30% das crianças vivem em domicílios sem acesso a livros, enquanto entre 40% e 50% não recebem leitura mediada frequente por adultos. Além disso, a ausência de acesso à internet em cerca de 20% a 25% dos domicílios e a baixa escolaridade dos responsáveis (aproximadamente 40% sem ensino médio completo) reforçam a limitação das condições de estímulo cognitivo no ambiente doméstico. Esses fatores não apenas impactam o desenvolvimento linguístico, mas também configuram uma desigualdade estrutural na formação do repertório simbólico das crianças.

No que se refere ao desempenho, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP, 2021) indicam que cerca de 40% das crianças não atingem níveis adequados de leitura nos primeiros anos do ensino fundamental. Esse dado, frequentemente interpretado como um problema escolar, deve ser compreendido como o resultado de um acúmulo de defasagens anteriores. Estudos correlacionais apontam que crianças que não frequentaram a creche ou que vivem em contextos de baixa renda apresentam maior probabilidade de baixo desempenho em leitura, evidenciando que o letramento é profundamente condicionado por fatores socioeconômicos e territoriais.

A síntese desses dados permite a construção de uma estimativa de vulnerabilidade ao letramento inicial, situada entre 40% e 50% das crianças brasileiras. Trata-se de um indicador composto, que articula déficit de acesso, fragilidade do ambiente familiar e baixo desempenho educacional. A proposição do Índice de Vulnerabilidade ao Letramento Inicial (IVLI) surge, portanto, como uma ferramenta analítica que possibilita a tradução desses dados em uma métrica aplicável a estudos territoriais e projetos arquitetônicos e urbanísticos, especialmente no planejamento de equipamentos educacionais.

Dessa forma, a tabela não apenas organiza informações, mas evidencia uma leitura crítica: o letramento no Brasil é produzido por uma rede de relações que atravessa o acesso à educação, as condições familiares e as desigualdades socioespaciais. Compreender essa estrutura é indispensável para a formulação de propostas que não se limitem ao espaço escolar, mas que integrem políticas públicas, desenho urbano e estratégias de inclusão social desde a primeira infância.

A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização constitui uma das dimensões inaugurais da experiência escolar e representa um momento decisivo na inserção da criança no universo da cultura escrita. Longe de configurar apenas um estágio inicial do percurso educativo, trata-se de um processo complexo de apropriação de uma tecnologia simbólica historicamente construída, responsável por estruturar grande parte das formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento nas sociedades modernas. Nesse sentido, a alfabetização não pode ser compreendida exclusivamente como uma etapa técnica da escolarização, mas como um processo formativo que articula dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e políticas, permitindo que o sujeito participe das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

No aspecto conceitual, a alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico, o qual se fundamenta na relação convencional estabelecida entre grafemas e fonemas. Esse sistema constitui uma forma específica de representação da linguagem humana, cuja compreensão exige não apenas o



reconhecimento das correspondências entre letras e sons, mas também o domínio de um conjunto mais amplo de convenções gráficas e ortográficas que organizam a escrita como prática cultural. Aprender a ler e escrever implica, portanto, apropriar-se de uma tecnologia intelectual que exige o desenvolvimento simultâneo de competências cognitivas e motoras, envolvendo desde a coordenação necessária para manipular instrumentos de escrita até a capacidade de compreender a organização espacial e discursiva do texto. Tal processo evidencia que a alfabetização não se reduz à simples decodificação de sinais gráficos, mas envolve a construção progressiva de habilidades interpretativas e comunicativas que permitem ao sujeito interagir com diferentes formas de linguagem e produção textual.

Sob essa perspectiva, a alfabetização constitui uma das etapas mais significativas do desenvolvimento educacional, pois inaugura a participação sistemática da criança em práticas de leitura e escrita que organizam grande parte das interações sociais contemporâneas. Ao ingressar nesse universo simbólico, o estudante passa a desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também formas específicas de pensamento e interpretação da realidade. A aprendizagem da escrita possibilita a ampliação do repertório cultural do indivíduo, permitindo-lhe acessar conhecimentos acumulados historicamente e participar de processos comunicativos mais complexos. Assim, a alfabetização estabelece as bases para o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais, tais como a análise, a interpretação, a argumentação e a produção de conhecimento.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Paulo Freire acerca da natureza política e emancipatória do ato de alfabetizar. Para o autor, a alfabetização não deve ser concebida como mera aprendizagem técnica do código escrito, mas como prática pedagógica orientada para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção histórica e social. Freire argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve partir das experiências concretas dos sujeitos e de suas formas de interpretação da realidade (Freire, 1987; 1996; 2022). Nessa perspectiva, alfabetizar significa possibilitar que os indivíduos compreendam e problematizem o contexto social em que vivem, transformando a escrita em instrumento de reflexão crítica e participação cidadã.

A alfabetização, portanto, deve ser compreendida como processo que articula simultaneamente dimensões técnicas e socioculturais. O domínio do sistema alfabético-ortográfico constitui condição necessária para a participação na cultura escrita, mas não é suficiente para garantir a apropriação plena das práticas de leitura e produção textual. É por meio da interação entre o aprendizado do código e sua utilização em contextos significativos que a criança desenvolve competências capazes de sustentar sua participação ativa nas práticas comunicativas da sociedade. Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita deve ser concebido como prática pedagógica que integra o desenvolvimento de habilidades linguísticas ao estímulo da reflexão crítica, da criatividade e da capacidade de interpretar o mundo.

Ao considerar a alfabetização como processo formativo amplo, torna-se possível compreender sua relevância para a constituição de sujeitos capazes de atuar de maneira autônoma e reflexiva na vida social. A aprendizagem da escrita possibilita ao indivíduo não apenas registrar e transmitir informações, mas também organizar o pensamento, construir argumentos e participar de processos coletivos de produção de conhecimento. Assim, a alfabetização ultrapassa o âmbito restrito da escolarização inicial e se configura como fundamento para o desenvolvimento intelectual, cultural e político dos sujeitos ao longo de toda a vida.

Dessa forma, compreender a alfabetização em sua complexidade implica



reconhecer que o ensino da leitura e da escrita envolve muito mais do que a transmissão de técnicas de decodificação. Trata-se de um processo educativo profundamente vinculado às formas de organização social, às relações de poder que atravessam a produção do conhecimento e às práticas culturais que estruturam a vida coletiva. Ao introduzir a criança no universo da linguagem escrita, a alfabetização inaugura um percurso formativo que possibilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para a participação ativa na sociedade contemporânea.

A alfabetização vai muito além da simples decodificação de palavras e letras. Ele envolve a construção de uma base sólida que permitirá às crianças tornarem-se leitores críticos e pensadores autônomos. Ao aprender a ler e escrever, elas também desenvolvem a capacidade de analisar, questionar e refletir sobre o que leem, habilidades essenciais para que possam se comunicar de maneira eficaz em diversas situações ao longo de sua trajetória educacional e pessoal (Vygotsky, 2007, p. 143).

A compreensão contemporânea da alfabetização ultrapassa a concepção restrita que a associa exclusivamente à aprendizagem técnica do código escrito. Embora o domínio das relações entre grafemas e fonemas constitua um elemento estruturante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tal domínio representa apenas uma dimensão inicial de um fenômeno pedagógico muito mais amplo e complexo. A alfabetização deve ser entendida como processo formativo que possibilita ao sujeito inserir-se nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, desenvolvendo capacidades cognitivas e interpretativas que lhe permitem compreender, problematizar e produzir sentidos sobre a realidade social na qual está inserido.

Nesse sentido, a alfabetização não se reduz ao exercício mecânico de decodificação de palavras, mas envolve a constituição de competências intelectuais que permitem ao indivíduo interpretar criticamente os textos e os contextos em que esses textos circulam. A leitura, quando compreendida em sua dimensão social e cultural, transforma-se em atividade interpretativa que mobiliza conhecimentos prévios, experiências de vida e referências culturais diversas. Aprender a ler e escrever implica, portanto, desenvolver habilidades de análise, questionamento e reflexão, que possibilitam ao sujeito posicionar-se diante das informações e discursos presentes no mundo contemporâneo.

Essa perspectiva aproxima-se das formulações de Paulo Freire, para quem a alfabetização constitui prática pedagógica voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos. Segundo o autor, o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve possibilitar que os indivíduos ampliem sua capacidade de leitura da realidade social, compreendendo as relações históricas, culturais e políticas que estruturam a vida coletiva (Freire, 1987; 1996; 2022). Nesse quadro teórico, a alfabetização não se configura apenas como etapa do desenvolvimento escolar, mas como prática educativa que contribui para a formação da consciência crítica e para a ampliação das possibilidades de participação social.

Ao desenvolver competências relacionadas à interpretação, argumentação e produção textual, a alfabetização torna-se instrumento fundamental para a construção da autonomia intelectual. O sujeito alfabetizado adquire condições de acessar diferentes formas de conhecimento, avaliar criticamente informações e participar de processos comunicativos complexos que estruturam a vida social. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita permite não apenas a ampliação do repertório cultural, mas também a construção de formas mais elaboradas de pensamento e reflexão.



Nesse contexto, a alfabetização assume papel central na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade. Ao possibilitar o acesso à cultura escrita e ao estimular a capacidade crítica dos indivíduos, o processo alfabetizador contribui para a consolidação de práticas democráticas e para o fortalecimento da participação social. Dessa forma, a alfabetização configura-se como um dos pilares fundamentais da formação humana, pois promove não apenas o domínio de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo em que vivem.

O LETRAMENTO

O conceito de letramento emerge no campo dos estudos da linguagem e da educação como resultado de uma ampliação progressiva da própria noção de alfabetização, deslocando o foco de uma concepção estritamente técnica do domínio da leitura e da escrita para uma perspectiva que considera as práticas sociais nas quais essas habilidades se inserem. Nessa perspectiva ampliada, o letramento pode ser compreendido como o processo por meio do qual os indivíduos aprendem a utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional, crítica e contextualizada, atendendo às demandas comunicativas e cognitivas que caracterizam as sociedades contemporâneas. Tal compreensão implica reconhecer que a capacidade de interpretar textos, analisar discursos, organizar informações e refletir criticamente sobre diferentes produções escritas constitui elemento essencial para a participação efetiva na cultura letrada.

A consolidação teórica desse conceito encontra importante contribuição nas reflexões de Magda Soares, cujos estudos estabeleceram uma distinção analítica entre alfabetização e letramento, sem, contudo, separá-los em termos pedagógicos. Para a autora, alfabetizar corresponde ao processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético, envolvendo o domínio das relações entre grafemas e fonemas e das convenções que organizam a escrita como sistema linguístico. O letramento, por sua vez, refere-se à inserção do sujeito nas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita, implicando a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos comunicativos. Assim, ser alfabetizado não significa apenas dominar o código gráfico da língua, mas saber mobilizá-lo em situações concretas de interação social, nas quais a leitura e a escrita assumem funções específicas de comunicação, registro e produção de conhecimento (Soares, 2004).

Ao longo do século XX, particularmente nas últimas décadas, as transformações sociais, tecnológicas e culturais contribuíram para ampliar significativamente o conceito tradicional de alfabetização. Em contextos sociais cada vez mais mediados pela circulação de informações escritas, tornou-se insuficiente considerar alfabetizado o indivíduo que apenas domina as habilidades básicas de leitura e escrita. Passou-se, então, a reconhecer que o acesso efetivo ao universo da cultura escrita exige competências mais complexas, relacionadas à capacidade de utilizar a linguagem escrita em práticas sociais diversificadas. Essa ampliação conceitual culminou na emergência do termo letramento, que busca justamente expressar essa dimensão social e funcional da escrita, articulando o domínio do código linguístico às práticas culturais nas quais ele é mobilizado.

Nesse contexto, a noção de letramento passa a envolver um conjunto abrangente de conhecimentos, atitudes e capacidades relacionadas ao uso da linguagem escrita em diferentes esferas da vida social. Trata-se de compreender a leitura e a escrita não apenas como habilidades técnicas, mas como práticas culturais que possibilitam aos indivíduos participar ativamente das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que estruturam a



sociedade contemporânea. Tal perspectiva assinala que a alfabetização e o letramento constituem processos interdependentes: enquanto a alfabetização fornece as bases técnicas para a leitura e a escrita, o letramento amplia essas competências ao inseri-las em contextos sociais significativos. Assim, pode-se afirmar que a plena participação na cultura escrita exige que os sujeitos sejam simultaneamente alfabetizados e letrados.

Essa distinção torna-se particularmente evidente em estudos estatísticos e censitários que passaram a utilizar, nas últimas décadas, o conceito de alfabetismo funcional. Ao adotar critérios baseados no nível de escolaridade ou no número de anos de estudo concluídos, tais pesquisas reconhecem implicitamente que o simples domínio do código escrito não garante a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira eficaz nas demandas da vida social. O conceito de alfabetismo funcional indica, portanto, que o acesso pleno ao universo da escrita requer um conjunto de competências que se desenvolvem ao longo de processos educativos mais amplos, envolvendo experiências continuadas de leitura, interpretação e produção textual.

A compreensão do letramento também exige considerar os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita. Pesquisas sobre o desenvolvimento infantil indicam que as crianças constroem progressivamente hipóteses acerca do funcionamento da escrita, buscando compreender as diferenças entre representações gráficas distintas, como o desenho e a escrita. Nesse percurso, elas passam a perceber que determinados sinais gráficos, letras, números e outros símbolos, possuem função específica de representar elementos da linguagem oral, enquanto outros tipos de representação visual cumprem funções distintas. Essa descoberta constitui momento fundamental do processo de aprendizagem, pois permite à criança reconhecer que a escrita não é mera reprodução gráfica de formas visuais, mas um sistema simbólico destinado a representar significados linguísticos.

Ao perceber que os signos escritos correspondem a unidades da linguagem humana, a criança realiza um avanço cognitivo decisivo para sua inserção no universo da cultura escrita. Esse processo envolve a construção de critérios que permitem distinguir aquilo que “serve para ler” daquilo que não pertence ao sistema da escrita. A criança passa, então, a compreender que os sinais gráficos possuem função representativa específica, vinculada à produção de significados linguísticos. Tal compreensão inaugura um processo de reflexão sobre a própria natureza da escrita, no qual a criança gradualmente estabelece relações entre os elementos gráficos e os significados que eles representam.

A aprendizagem da escrita, portanto, não ocorre de maneira linear ou uniforme, nem pode ser explicada por uma única teoria da aprendizagem. Diferentes abordagens teóricas procuram compreender as múltiplas dimensões desse processo, reconhecendo que o desenvolvimento da linguagem escrita envolve fatores cognitivos, sociais e culturais que interagem de maneira complexa. Nesse sentido, o letramento deve ser compreendido como processo dinâmico de construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita e sobre suas funções nas práticas sociais.

Assim, a ampliação do conceito de alfabetização para a noção de letramento reflete transformações profundas nas formas de compreender a aprendizagem da linguagem escrita e sua relação com a vida social. Ao reconhecer que a participação plena na cultura escrita exige não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também a capacidade de as mobilizar em contextos sociais diversos, o conceito de letramento contribui para redefinir os objetivos da educação contemporânea. Mais do que ensinar a decodificar textos, a escola passa a assumir a responsabilidade de formar sujeitos capazes de compreender, interpretar e produzir discursos que lhes permitam participar de maneira crítica e ativa nas múltiplas esferas da vida social.



[...] a primeira ideia das crianças é que substantivos e nomes próprios é aquilo que está escrito. Nesse caso, dizemos que, além de atribuir ao texto uma intenção comunicativa, pensam que sua função é de 'denominar' os objetos [...]. O texto diz 'o que é um objeto'. (Teberosky; Colomer, 2003 – p. 15).

A compreensão inicial que a criança estabelece acerca da linguagem escrita constitui etapa fundamental no processo de alfabetização, pois revela as primeiras hipóteses construídas pelo sujeito sobre a natureza e a função dos sistemas simbólicos que estruturam a escrita. Nos momentos iniciais desse processo, é comum que a criança associe a escrita, sobretudo quando representada por substantivos ou nomes próprios, à função primordial de nomear objetos e identificar elementos do mundo concreto. Nesse estágio, o texto é frequentemente percebido como um recurso destinado a indicar “o que é” determinado objeto, funcionando como uma espécie de rótulo gráfico que estabelece correspondência direta entre palavra e realidade. Tal interpretação inicial não deve ser compreendida como limitação cognitiva, mas como etapa necessária do desenvolvimento do pensamento simbólico, por meio da qual a criança começa a compreender que a escrita possui função representativa no interior da linguagem humana.

Esse movimento de construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita insere-se no processo mais amplo de desenvolvimento cognitivo e linguístico descrito pela psicologia histórico-cultural. Para Vygotsky, a aprendizagem da linguagem escrita ocorre por meio de um processo de mediação social no qual a criança, ao interagir com adultos e com outros sujeitos mais experientes, gradualmente internaliza os princípios que organizam o sistema simbólico da escrita (Vygotsky, 2007). A associação inicial entre escrita e nomeação representa, nesse sentido, uma forma preliminar de compreensão da função representacional da linguagem escrita, pois a criança percebe que determinados signos gráficos correspondem a elementos do mundo ou a unidades da linguagem oral.

Esse estágio inicial revela que a criança começa a reconhecer a escrita como sistema de signos capaz de representar significados linguísticos. Ao perceber que determinados símbolos gráficos “servem para ler”, ela estabelece distinções fundamentais entre diferentes formas de representação visual, como o desenho e a escrita. Enquanto o desenho busca representar visualmente objetos ou situações, a escrita passa a ser compreendida como sistema simbólico que representa a linguagem. Esse reconhecimento constitui passo decisivo no processo de alfabetização, pois inaugura a compreensão de que os signos escritos possuem função semântica e comunicativa.

Entretanto, à medida que o processo de aprendizagem avança, torna-se necessário ampliar essa concepção inicial da escrita, superando a compreensão restrita que a associa exclusivamente à função de nomear objetos. A linguagem escrita, diferentemente de uma simples nomenclatura gráfica da realidade, constitui sistema discursivo complexo que permite a produção de múltiplas formas de expressão e comunicação. Por meio da escrita, os sujeitos podem narrar acontecimentos, formular argumentos, expressar sentimentos, registrar informações e construir conhecimentos. Assim, a escrita ultrapassa a função designativa inicialmente percebida pela criança e passa a operar como instrumento de elaboração discursiva e reflexão crítica.

Nesse processo de ampliação conceitual, o papel do educador torna-se decisivo. A mediação pedagógica deve possibilitar que a criança explore diferentes gêneros textuais e situações comunicativas nas quais a escrita se manifesta de maneiras diversas. Ao entrar em contato com narrativas, descrições, argumentações e outros tipos de produção textual, o estudante passa a compreender que a escrita não se limita a indicar nomes ou identificar objetos, mas constitui prática discursiva que permite organizar



ideias, construir sentidos e participar de processos comunicativos mais complexos.

Essa ampliação do entendimento acerca da escrita contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência comunicativa dos estudantes. Ao perceber que a escrita pode ser utilizada para expressar opiniões, relatar experiências, argumentar e persuadir, a criança passa a reconhecer o potencial da linguagem escrita como instrumento de reflexão e intervenção na realidade social. Dessa forma, o processo de alfabetização não se limita ao aprendizado do código gráfico, mas se transforma em percurso formativo que possibilita ao sujeito desenvolver capacidades interpretativas, discursivas e críticas fundamentais para sua participação na cultura escrita e na vida social.

DIÁLOGOS ENTRE PIAGET, VYGOTSKY E FREIRE

A educação infantil constitui-se como espaço privilegiado para a estruturação das bases sobre as quais se edificará todo o percurso formativo do sujeito. Neste cenário, a alfabetização e o letramento emergem não como meras técnicas de codificação e decodificação de signos linguísticos, mas como processos ontologicamente comprometidos com a constituição integral do ser humano em sua dimensão cognitiva, social, afetiva, cultural e política. A discussão acerca de como deve ocorrer a alfabetização e o letramento na primeira infância transcende, portanto, os limites da didática ou da psicologia da aprendizagem, inscrevendo-se no campo mais amplo da filosofia da educação e da antropologia filosófica. O desenvolvimento integral da criança pressupõe a superação de perspectivas reducionistas que fragmentam o sujeito em compartimentos estanques, cognitivo, motor, afetivo, linguístico, para compreendê-lo em sua totalidade dialética. Nesta direção, a apropriação da língua escrita não pode ser concebida como um fim em si mesma, mas como instrumento de humanização, de inserção crítica na cultura letrada e de ampliação das possibilidades de interação com o mundo e com os outros. A questão que se coloca, portanto, é: que princípios devem orientar as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil para que efetivamente contribuam para o desenvolvimento integral da criança?

Para responder a esta indagação, faz-se necessário um exercício de articulação teórica que dialogue com três pensadores fundamentais cujas obras, embora situadas em matrizes epistemológicas distintas, oferecem contribuições complementares para a compreensão do fenômeno: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. O percurso analítico aqui proposto buscará, na interlocução entre estes autores, os fundamentos para uma prática pedagógica que, superando tanto o espontaneísmo quanto o diretivismo, reconheça a criança como sujeito histórico-cultural em processo de desenvolvimento e a alfabetização como prática de liberdade.

A obra de Jean Piaget oferece contribuições indeléveis para a compreensão de como a criança constrói seu conhecimento acerca do mundo, incluindo o conhecimento sobre a língua escrita. Em "O nascimento da inteligência na criança" (1986), o epistemólogo suíço delinea o processo pelo qual o sujeito epistêmico, desde os primeiros meses de vida, interage com o meio, construindo progressivamente estruturas cognitivas cada vez mais complexas. O pressuposto fundamental da teoria piagetiana é o de que o conhecimento não é cópia da realidade, nem está pré-formado no sujeito, mas resulta de um processo de construção ativa mediante os mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Para a compreensão da alfabetização na educação infantil, a teoria piagetiana impõe uma advertência crucial: a criança não é um receptáculo vazio a ser preenchido com informações transmitidas pelo adulto. A aquisição da língua escrita pressupõe a existência de determinadas estruturas cognitivas que permitam à criança compreender o funcionamento do sistema de representação alfabético. Em "Desenvolvimento e aprendizagem" (1972), Piaget estabelece a distinção fundamental entre desenvolvimento e aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento, entendido como o processo de maturação das estruturas cognitivas, constitui condição necessária para que a aprendizagem específica ocorra de modo significativo. Esta perspectiva implica reconhecer que as crianças, ao ingressarem na educação infantil, trazem consigo hipóteses acerca



da língua escrita, construídas em suas interações com os materiais impressos presentes em seu entorno. Tais hipóteses, longe de serem erros a serem corrigidos, constituem manifestações do processo construtivo do pensamento infantil. Piaget nos ensina que o erro é parte integrante do processo de construção do conhecimento, revelando o esforço da criança para assimilar a realidade a seus esquemas cognitivos disponíveis.

No entanto, é necessário situar criticamente os limites da abordagem piagetiana para a compreensão da alfabetização. Ao privilegiar a dimensão epistêmica do sujeito em detrimento das determinações histórico-culturais, Piaget oferece uma visão necessária, porém insuficiente, do processo de apropriação da língua escrita. A ênfase nos estágios universais do desenvolvimento cognitivo, embora relevante, não contempla satisfatoriamente as especificidades culturais e as mediações sociais que caracterizam a aprendizagem da leitura e da escrita em contextos concretos de existência. É precisamente na dimensão cultural que a obra de Lev Vygotsky oferece contribuições decisivas para a superação das limitações apontadas. Em "A formação social da mente" (2007), o psicólogo bielorrusso desenvolve uma abordagem radicalmente distinta para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora do contexto das interações sociais e culturais que o constituem. A tese central de sua obra é a de que as funções psicológicas superiores, entre as quais se incluem a linguagem, o pensamento conceitual e a memória voluntária, têm origem social, emergindo primeiramente no plano interpsicológico (entre as pessoas) para, posteriormente, internalizarem-se no plano intrapsicológico.

Esta perspectiva revoluciona a compreensão da alfabetização na educação infantil. A língua escrita, longe de ser um código neutro a ser tecnicamente assimilado, configura-se como um sistema simbólico culturalmente construído, cuja apropriação exige a mediação do outro. Vygotsky (2007), introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança é capaz de realizar autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança pode realizar com a ajuda de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Aplicado à alfabetização, este conceito implica reconhecer que o papel do educador não é simplesmente aguardar que a criança atinja determinado estágio de desenvolvimento para então iniciar o processo de alfabetização, como uma leitura apressada de Piaget poderia sugerir. Ao contrário, é precisamente por meio da intervenção pedagógica intencional, situada na zona de desenvolvimento proximal, que se promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias à plena apropriação da língua escrita. Vygotsky (2007), dedica atenção especial à questão da linguagem escrita, distinguindo-a da linguagem oral. Para ele, a escrita constitui uma função linguística distinta, que não reproduz simplesmente a oralidade, mas exige da criança um processo de abstração e de tomada de consciência da própria linguagem. A escrita é linguagem no pensamento, mas é também representação simbólica de segunda ordem, representa não diretamente os objetos, mas os signos verbais que os representam. Esta complexidade impõe desafios específicos ao trabalho pedagógico na educação infantil.

A abordagem vygotkiana nos conduz, assim, a uma concepção de alfabetização como processo de inserção da criança na cultura letrada por meio da mediação social. A criança não aprende a ler e escrever sozinha, mas na relação com adultos e outras crianças que atuam como mediadores entre ela e o universo da escrita. O desenho, o jogo simbólico e o brinquedo adquirem, nesta perspectiva, importância fundamental como atividades que preparam o terreno para a emergência da linguagem escrita, uma vez que envolvem processos de representação e significação.

A contribuição de Paulo Freire para a compreensão da alfabetização e do letramento na educação infantil insere-se em uma perspectiva que articula dialeticamente os aspectos epistemológicos e políticos do ato educativo. Em "Pedagogia do oprimido" (1987) e "Pedagogia da autonomia" (1996, 2022), Freire desenvolve uma concepção de alfabetização que transcende os limites do técnico-pedagógico para inscrever-se no campo da ontologia do ser humano como sujeito histórico inacabado e consciente de seu inacabamento. Para Freire, a alfabetização não pode ser reduzida ao domínio mecânico de técnicas de codificação e decodificação de signos linguísticos. Alfabetizar-se é, fundamentalmente, um ato de conhecimento e de criação. A leitura



da palavra pressupõe, necessariamente, a leitura do mundo, compreensão crítica da realidade social, cultural, política e econômica em que o sujeito se insere. Esta premissa, embora desenvolvida originalmente no contexto da educação de jovens e adultos, oferece elementos fundamentais para a reflexão sobre a alfabetização na educação infantil.

A criança, desde muito pequena, realiza leituras do mundo. Interpreta gestos, expressões, sons, imagens, texturas. Estas leituras, construídas em suas interações com o ambiente e com as pessoas, constituem a base sobre a qual se edificará posteriormente a leitura da palavra. Freire (1996) insiste na ideia de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo. A alfabetização, nesta perspectiva, é processo de re-leitura do mundo por meio da palavra.

Aplicar esta compreensão à educação infantil implica reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas que partam da realidade vivencial da criança, de seu universo cultural, de suas experiências concretas. A palavra geradora, conceito central da pedagogia freireana, não é escolhida arbitrariamente, mas emerge das condições existenciais do grupo com quem se trabalha. Na educação infantil, isto significa que a aproximação com a língua escrita deve realizar-se a partir das palavras que fazem parte do cotidiano da criança, carregadas de significado afetivo e cultural. Freire (2022), enfatiza, ainda, a dimensão dialógica do ato educativo. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Esta assertiva, profundamente alinhada com a perspectiva piagetiana de construção ativa do conhecimento, adquire contornos políticos explícitos na obra freireana. O diálogo autêntico, que não é mera técnica, mas encontro entre sujeitos que se reconhecem como tais, constitui a matriz de uma prática educativa comprometida com a emancipação humana.

A alfabetização, assim compreendida, não pode ser instrumento de domesticação ou adaptação da criança à ordem social vigente. Ao contrário, deve constituir-se como prática de liberdade, que contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e nele intervir. Esta dimensão política da alfabetização, frequentemente negligenciada nos debates contemporâneos centrados em metodologias e resultados mensuráveis, adquire particular relevância em um contexto social marcado por profundas desigualdades. A interlocução entre Piaget, Vygotsky e Freire consente construir uma compreensão mais complexa e matizada acerca de como deve ser a alfabetização e o letramento na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança. Longe de constituírem perspectivas inconciliáveis, estas três abordagens podem ser articuladas em torno de alguns princípios fundamentais.

Em primeiro lugar, a criança é sujeito ativo no processo de apropriação da língua escrita. Com Piaget, aprendemos que o conhecimento é construção, não cópia. Com Vygotsky, compreendemos que esta construção se dá na intersubjetividade, por meio da mediação social. Com Freire, entendemos que este processo é atravessado por relações de poder e comprometido com a transformação ou a manutenção da ordem social. A atividade da criança não é, portanto, meramente cognitiva, mas cultural, histórica e política.

Em segundo lugar, a alfabetização na educação infantil não pode ser concebida como preparação para etapas posteriores, mas como direito da criança no presente. Esta afirmação, que pode parecer óbvia, tem implicações profundas para a organização do trabalho pedagógico. Significa que as experiências com a língua escrita na primeira infância devem ter sentido e significado para a criança em seu momento atual de desenvolvimento, e não apenas como promessa de utilidade futura.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento integral da criança pressupõe a superação da fragmentação entre as diferentes dimensões do humano. A aprendizagem da língua escrita envolve aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais, culturais e políticos. Não há, portanto, como separar o desenvolvimento intelectual do desenvolvimento emocional, a construção do conhecimento da constituição da subjetividade, a apropriação de habilidades técnicas da formação ética.

Piaget nos oferece a compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento sobre a escrita. Vygotsky nos permite situar estes mecanismos no contexto das interações sociais e culturais que os constituem. Freire nos convoca a reconhecer a politicidade inerente a todo ato educativo e a comprometer a prática pedagógica com a humanização dos



sujeitos. A articulação destas três perspectivas aponta para a necessidade de uma prática de alfabetização e letramento que seja, simultaneamente, respeitosa do processo construtivo da criança, atenta às mediações sociais que o viabilizam e comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos. A efetivação de uma prática de alfabetização e letramento orientada pelos princípios discutidos exige a problematização do papel do educador e das condições institucionais em que se realiza o trabalho pedagógico. Thiollent (2011), ao discutir a metodologia da pesquisa-ação, oferece elementos para pensar a relação entre teoria e prática na formação de educadores. A superação da dicotomia entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que o aplicam é condição necessária para a construção de práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

O educador da infância, nesta perspectiva, não é mero executor de métodos ou técnicas previamente definidos, mas profissional reflexivo, capaz de observar, interpretar e intervir no processo de aprendizagem das crianças. Sua formação deve contemplar tanto o domínio dos conhecimentos teóricos acerca do desenvolvimento infantil e dos processos de alfabetização quanto o desenvolvimento da capacidade de observar, registrar e analisar as manifestações das crianças, de modo a planejar intervenções adequadas a cada momento.

Frigotto (2010), em sua análise das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, oferece elementos para compreender os limites e as possibilidades da ação educativa em contextos de desigualdade. A escola, e a instituição de educação infantil, não é uma ilha isolada da sociedade. As condições materiais de existência das crianças, as desigualdades sociais, a violência, a precarização do trabalho docente, todos estes fatores incidem sobre as possibilidades de realização de uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento integral. No entanto, reconhecer estes limites não implica adotar uma postura de imobilismo ou resignação. Ao contrário, trata-se de compreender que a educação infantil, como espaço de formação humana, pode contribuir para a construção de alternativas. Fragoso (2000), ao analisar a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, evidencia como é possível construir, mesmo em condições adversas, práticas educativas comprometidas com a transformação social. A afirmação de que "escola é mais do que escola" aplica-se também à educação infantil: o espaço de cuidado e educação das crianças pequenas pode ser território de resistência, de construção de novas relações e de afirmação de direitos.

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que a alfabetização e o letramento na educação infantil, quando orientados pelos princípios do desenvolvimento integral e inspirados nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Freire, configuram-se como direito humano fundamental e como condição para a plena realização da infância.

A alfabetização não pode ser concebida como mera preparação para etapas posteriores de escolarização, nem reduzida ao domínio de habilidades técnicas descontextualizadas. Deve, ao contrário, constituir-se como processo de inserção da criança na cultura letrada, de ampliação de suas possibilidades de expressão e comunicação, de desenvolvimento de sua capacidade de pensar criticamente sobre o mundo e sobre si mesma. O diálogo entre as perspectivas piagetiana, vygotskiana e freireana aponta para a necessidade de superar tanto as abordagens espontaneístas, que subestimam o papel do educador e da intervenção pedagógica intencional, quanto as abordagens diretivas, que desconsideram o processo construtivo da criança e a reduzem a receptáculo passivo de informações. A alfabetização na educação infantil exige um equilíbrio delicado entre o respeito aos tempos e modos de cada criança e a oferta de mediações que potencializem seu desenvolvimento.

A reflexão crítica sobre a relevância do tema impõe reconhecer que, em um contexto social marcado por profundas desigualdades, o acesso à cultura letrada constitui-se como instrumento de luta por justiça social. A criança a quem é negado o direito a uma alfabetização significativa, que respeite sua condição de sujeito em desenvolvimento, tem comprometidas não apenas suas possibilidades de êxito escolar, mas sua própria condição de participar plenamente da vida social.

A educação infantil, portanto, ao assumir a tarefa de promover a alfabetização e o letramento como processos integrados ao desenvolvimento integral da criança, cumpre função social inestimável. Não se trata apenas de ensinar técnicas, mas de contribuir para a formação de seres humanos capazes de ler o mundo e nele inscrever sua própria palavra. Trata-se, em última



análise, de afirmar a educação como prática de humanização e a infância como tempo de direitos.

PAULO FREIRE NÃO É MÉTODO DE ALFABETIZAR: EPISTEMOLOGIA, POLÍTICA E HUMANIZAÇÃO PARA ALÉM DA TÉCNICA

A obra de Paulo Freire, reconhecida mundialmente por sua contribuição à filosofia da educação e às práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana, tem sofrido, paradoxalmente, um processo de redução e esvaziamento de seu sentido mais profundo. Não são raras as ocasiões em que educadores, gestores públicos e mesmo pesquisadores referem-se a Freire como o criador de um "método de alfabetização", equiparável a outros tantos métodos que povoam a história da pedagogia, como o método fônico, o silábico ou o global. Esta redução, longe de constituir mero equívoco terminológico, revela uma incompreensão fundamental acerca da natureza do pensamento freireano e de sua radical originalidade no campo educacional.

Afirmar que Paulo Freire "não é método de alfabetizar" significa, em primeiro lugar, reconhecer que sua obra transcende os limites da técnica pedagógica para inscrever-se no campo da ontologia, da epistemologia e da política. Significa compreender que a alfabetização, em Freire, é apenas a porta de entrada para uma reflexão muito mais ampla sobre a condição humana, sobre as relações de poder que estruturam a sociedade e sobre as possibilidades de transformação da realidade pela ação consciente dos sujeitos. A pergunta que orienta este capítulo é, portanto: o que está em jogo quando reduzimos Freire a um método? E, inversamente, que horizontes se abrem quando o compreendemos em sua radicalidade filosófica? Para responder a estas questões, empreenderemos um percurso analítico que situa a pedagogia freireana no diálogo com dois outros gigantes do pensamento sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem: Jean Piaget e Lev Vygotsky. A interlocução entre estes três autores, longe de pretender esgotar suas complexidades, busca iluminar a especificidade da contribuição freireana: a afirmação da politicidade inerente a todo ato educativo e a centralidade do diálogo como categoria fundante da humanização.

Para compreender as razões históricas e epistemológicas da redução de Freire à condição de "metodólogo da alfabetização", é necessário retroceder ao contexto brasileiro do início dos anos 1960. Foi nesse período que Paulo Freire, então diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, desenvolveu experiências de alfabetização de adultos que alcançaram resultados surpreendentes: em 1963, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas quarenta e cinco dias. O êxito da experiência, amplamente divulgado pela imprensa da época, projetou nacionalmente a figura de Freire e associou seu nome a um conjunto de procedimentos sistemáticos para o ensino da leitura e da escrita. O que a divulgação midiática, no entanto, não conseguia captar, e que a própria conjuntura política tratou de obscurecer, era que aqueles procedimentos, que incluíam a pesquisa do universo vocabular dos educandos, a escolha de palavras geradoras e a codificação e decodificação de situações existenciais, não constituíam um método no sentido técnico-instrumental do termo. Eles eram, isto sim, a expressão metodológica de uma concepção filosófica e política da educação que os transcendia e os fundamentava. Como observa Marcos Santos Gómez, ao analisar as bases filosóficas da pedagogia freireana, "a pedagogia necessariamente há de ser uma 'pedagogia do oprimido' que implica um posicionamento político". A dimensão política não é um apêndice do método, mas sua própria razão de ser.

O golpe militar de 1964, ao interromper violentamente as experiências de alfabetização popular e forçar Freire ao exílio, contribuiu paradoxalmente para a disseminação internacional de suas ideias, mas também para sua simplificação. No contexto dos programas de alfabetização de adultos patrocinados por organismos internacionais na América Latina, África e Ásia, a pedagogia freireana foi frequentemente adaptada às necessidades de capacitação técnica, perdendo sua densidade política e sendo assimilada a um receituário metodológico aplicável em qualquer contexto. Esta "metodologização" de Freire constitui, em si mesma, um fenômeno digno de análise crítica, pois evidencia como as estruturas de poder podem cooptar e neutralizar discursos originalmente contra-hegemônicos.



O ponto de partida para a compreensão da radicalidade do pensamento freireano encontra-se em sua contundente crítica ao que denominou "educação bancária". Em "Pedagogia do oprimido" (1987), Freire descreve esta concepção de educação como aquela em que "o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (Freire, 1987, p. 57). A metáfora bancária é precisa: o educador deposita informações na cabeça dos educandos, concebidos como recipientes vazios a serem preenchidos.

A crítica freireana à educação bancária não se limita, contudo, a aspectos didáticos ou metodológicos. Ela atinge a própria estrutura das relações de poder que constituem a sociedade capitalista. A educação bancária, para Freire, é instrumento de manutenção da opressão, na medida em que forma sujeitos passivos, adaptados à realidade tal como se apresenta, destituídos de capacidade crítica e de protagonismo histórico. Como ele próprio afirma, *"referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación"*.

Esta violência epistêmica, que nega ao educando a condição de sujeito produtor de conhecimento, tem como correlato a "absolutização da ignorância", a crença, internalizada tanto por opressores quanto por oprimidos, de que o saber está sempre no outro, nunca em si mesmo. Freire relata, em "Pedagogia da autonomia" (1996), como aprendeu com os camponeses analfabetos que não há educação sem escutar o outro, e como precisou demonstrar-lhes, por meio de um jogo de perguntas e respostas, que eles possuíam saberes tão legítimos quanto os do educador. Esta lição fundamental, a de que todos os sujeitos são portadores de conhecimento, constitui a base sobre a qual se edifica toda a pedagogia freireana.

Para melhor compreender a especificidade da contribuição freireana, torna-se necessário situá-la em relação a duas outras grandes teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem: a epistemologia genética de Jean Piaget e a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky.

Jean Piaget, em suas investigações sobre a gênese da inteligência, estabeleceu as bases para a compreensão do conhecimento como construção ativa do sujeito. Em "O nascimento da inteligência na criança" (1986), o epistemólogo suíço demonstra como, desde os primeiros meses de vida, a criança interage com o meio, assimilando novos objetos a esquemas já existentes e acomodando suas estruturas cognitivas às características da realidade. O conhecimento, para Piaget, não é cópia nem está pré-formado, mas resulta de um processo contínuo de equilíbrio entre assimilação e acomodação. Em "Desenvolvimento e aprendizagem" (1972), Piaget estabelece a distinção fundamental entre esses dois processos, afirmando que o desenvolvimento, entendido como maturação das estruturas cognitivas, constitui condição necessária para que a aprendizagem específica ocorra de modo significativo. Esta perspectiva, embora revolucionária ao afirmar o caráter ativo da inteligência infantil, permanece, contudo, centrada no sujeito epistêmico universal, sem considerar suficientemente as determinações histórico-culturais que constituem os processos de aprendizagem.

É precisamente neste ponto que a obra de Vygotsky oferece contribuições decisivas. Em "A formação social da mente" (2007), o psicólogo bielorrusso argumenta que as funções psicológicas superiores, linguagem, pensamento conceitual, memória voluntária, têm origem social, emergindo primeiramente no plano interpsicológico (entre as pessoas) para, posteriormente, internalizarem-se no plano intrapsicológico. A aprendizagem, nesta perspectiva, não depende apenas da maturação de estruturas internas, mas fundamentalmente das interações mediadas pela cultura e pelos outros sujeitos. O conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o que a criança é capaz de realizar autonomamente e o que pode realizar com a ajuda de outro, ilumina o papel central da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento. A intervenção do educador, situada precisamente nesta zona, não apenas respeita o nível de desenvolvimento da criança, mas o promove ativamente.

A questão que se coloca, então, é: como situar Paulo Freire neste diálogo entre Piaget e Vygotsky? O filósofo Enrique Dussel, em análise citada por Santos Gómez, oferece uma pista importante ao afirmar que Freire representa uma superação tanto de Piaget quanto de Vygotsky, na medida em que estes, *"a pesar de sus méritos, permanecen en una concepción individualista"*



del proceso educativo y del desarrollo del sujeto". Para Dussel, Freire é um pedagogo mais completo porque situa no centro de sua teoria a "*qualidad relacional*" do ser humano, o fato de que o crescimento pessoal se dá dentro de uma comunidade que também se transforma ao longo da educação mútua de seus membros. Esta afirmação merece, contudo, ser matizada. Não se trata de negar a dimensão social presente em Vygotsky, ao contrário, sua obra é precisamente uma teoria da internalização da cultura. O que Dussel parece apontar é que, em Freire, a relação com o outro não é apenas mediação para o desenvolvimento individual, mas constitui a própria finalidade da educação: a humanização de todos os sujeitos envolvidos no processo, a transformação das estruturas sociais que produzem a opressão, a construção de um mundo mais justo e solidário.

O elemento distintivo da pedagogia freireana, que a diferencia radicalmente de Piaget e Vygotsky, é a explicitação da politicidade inerente a todo ato educativo. Enquanto Piaget investiga as estruturas universais do conhecimento e Vygotsky analisa os mecanismos de internalização da cultura, Freire pergunta: a serviço de quem se coloca a educação? Que interesses ela serve? Que tipo de sujeito ela forma?

Em "*Pedagogia da autonomia*" (1996), Freire assegura categoricamente: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47). Está assertiva, que poderia ser subscrita por qualquer educador de orientação construtivista ou sociocultural, ganha em Freire uma densidade política específica. A criação de possibilidades para a produção do conhecimento implica, necessariamente, o reconhecimento do educando como sujeito histórico, portador de uma cultura, de uma experiência de vida, de uma leitura de mundo que precisa ser respeitada e problematizada. A "leitura do mundo", para Freire, precede sempre a leitura da palavra. A alfabetização não começa, portanto, com a apresentação de letras e sílabas, mas com a problematização da realidade vivida pelos educandos. As palavras geradoras não são escolhidas por critérios meramente linguísticos (frequência, regularidade gráfica), mas por sua relevância existencial: são palavras carregadas de significado para aquela comunidade, palavras que nomeiam suas lutas, seus sonhos, suas condições concretas de existência.

Este procedimento, que alguns interpretam como "método", é na verdade a expressão de uma concepção ontológica: a de que o ser humano é um ser de práxis, capaz de refletir sobre sua ação e de agir sobre o mundo transformando-o. A alfabetização, nesta perspectiva, não é um fim em si mesma, mas um instrumento para a ampliação da capacidade de intervenção no mundo. Trata-se de "uma prática educacional que alfabetiza e politiza ao mesmo tempo o educando, uma ferramenta de luta e libertação dos oprimidos contra as ilusões sociais e culturais que nos escraviza desde a colonização".

A centralidade do diálogo na pedagogia freireana não decorre de uma opção metodológica, mas de uma compreensão ontológica do ser humano. Freire concebe a existência humana como essencialmente relacional, constituída na e pela comunicação com os outros. Não há, para ele, sujeitos que primeiro existem isoladamente e depois se relacionam; a própria subjetividade emerge das relações intersubjetivas. Esta concepção dialógica da existência aproxima Freire de uma tradição filosófica que inclui Martin Buber, Emmanuel Levinas e, no contexto latino-americano, Enrique Dussel. O que todos estes pensadores compartilham é a afirmação da anterioridade do outro na constituição do eu. Não me torno humano primeiro para depois encontrar o outro; é no encontro com o outro, na responsabilidade por ele, que me constituo como humano.

O diálogo, em Freire, não é conversa fiada, nem mera troca de opiniões. É encontro de sujeitos que se reconhecem mutuamente como tais, que se dispõem a pronunciar o mundo juntos. "Não há diálogo, porém, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante" (Freire, 1987, p. 81). A humildade é condição do diálogo porque reconhece que ninguém sabe tudo nem ignora tudo; todos sabem alguma coisa, todos ignoram alguma coisa.

Esta compreensão do diálogo como encontro de sujeitos tem implicações profundas para a prática educativa. O educador não é aquele que sabe, diante de educandos que nada sabem; é aquele que, reconhecendo seu próprio conhecimento e sua própria ignorância, se dispõe a



aprender com o outro enquanto ensina. A relação pedagógica, nesta perspectiva, é horizontal, não vertical. Não se trata, contudo, de uma horizontalidade ingênua, que apaga as diferenças de conhecimento e experiência; trata-se de uma horizontalidade ética, que reconhece o outro como sujeito de direitos, inclusive do direito de saber.

Se afirmamos reiteradamente que Paulo Freire não é método, como compreender a expressão "método Paulo Freire", consagrada pelo uso? A resposta a esta aparente contradição encontra-se na natureza específica do que se convencionou chamar de método na tradição freireana. O "método Paulo Freire" não é um conjunto de procedimentos fixos, aplicáveis em qualquer contexto, independentemente das condições concretas dos educandos. É, isto sim, uma orientação geral que precisa ser recriada a cada situação, em diálogo com a realidade específica de cada grupo. Trata-se de "uma prática pedagógica metamórfica, pois é um método que se refaz a cada momento em que é utilizado, ficando claro que a superação idealista dos anos iniciais é filosófica e não metodológica".

Esta característica metamórfica do método freireano decorre precisamente de sua fundamentação dialógica. Se o ponto de partida da ação educativa é a investigação do universo temático dos educandos, não pode haver método pré-definido; o método emerge da própria investigação, das palavras geradoras que a comunidade oferece, das situações-limite que precisam ser problematizadas. O educador formado na tradição freireana não aplica um método; inventa um método a cada novo encontro com um grupo de educandos.

Daí a importância da formação permanente dos educadores, tematizada por Freire em "Pedagogia da autonomia". Não se trata de capacitar professores para a aplicação correta de técnicas, mas de formá-los como sujeitos críticos, capazes de ler a realidade em que atuam e de construir, coletivamente com os educandos, os caminhos da ação pedagógica. O educador freireano é, antes de tudo, um pesquisador: investiga o universo vocabular, as condições de vida, as aspirações e os medos da comunidade; problematiza com os educandos as situações que emergem desta investigação; propõe palavras e temas geradores que possibilitem a codificação e a decodificação crítica da realidade.

Vivemos, no contexto educacional moderno, um momento paradoxal. Ao mesmo tempo em que a obra de Paulo Freire é reconhecida internacionalmente, sendo o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos na área de ciências humanas em todo o mundo, assistimos a um movimento de desqualificação de seu pensamento, frequentemente acusado de ser "ideológico" em detrimento do "rigor científico" ou de supostamente desvalorizar o ensino sistemático dos conteúdos.

Estas críticas, para além de sua superficialidade, revelam uma incompreensão fundamental acerca da natureza do pensamento freireano. Freire nunca negou a importância do ensino sistemático dos conteúdos; o que ele criticou foi o ensino dos conteúdos como fins em si mesmos, desvinculados da realidade dos educandos e da finalidade maior da educação: a humanização. Em "Pedagogia da autonomia", ele é explícito: "Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o saber que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação" (Freire, 1996, p. 28).

O que Freire propõe não é a substituição do rigor metodológico pela espontaneidade, mas a articulação dialética entre o conhecimento sistemático e a experiência de vida dos educandos. O educador progressista, para ele, não é aquele que abdica de ensinar os conteúdos, mas aquele que os ensina de forma significativa, problematizadora, comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Neste sentido, o pensamento freireano permanece extraordinariamente atual, sobretudo em um contexto marcado pelo avanço de concepções neotecnicistas que reduzem a educação à transmissão de competências e habilidades mensuráveis, e a alfabetização ao domínio de técnicas de decodificação. Contra esta redução, a obra de Freire nos lembra que a alfabetização é sempre mais do que alfabetização: é processo de humanização, de inserção crítica na cultura, de constituição de sujeitos históricos capazes de ler o mundo e nele intervir.

Fragoso (2000), ao analisar a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sintetiza esta compreensão na expressão "escola é mais do que escola". Poderíamos



parafrazeá-la: alfabetização é mais do que alfabetização. É formação política, é desenvolvimento integral, é afirmação da dignidade humana. Reduzir Paulo Freire a método de alfabetizar é, portanto, mais do que um equívoco teórico; é um ato político de esvaziamento de uma das mais potentes pedagogias de libertação produzidas em nosso continente.

Ao longo deste capítulo, buscamos demonstrar a insuficiência de qualquer leitura que reduza Paulo Freire à condição de metodólogo da alfabetização. O percurso analítico empreendido, que situou sua obra em diálogo com Piaget e Vygotsky e evidenciou a centralidade das categorias de diálogo, politicidade e humanização, aponta para a necessidade de compreender Freire em sua radicalidade filosófica. A afirmação de que "Paulo Freire não é método de alfabetizar" não implica, contudo, qualquer desqualificação das dimensões técnicas e metodológicas presentes em sua obra. Ao contrário, trata-se de situá-las em seu devido lugar: o de expressões de uma concepção mais ampla da educação e do ser humano. O método, em Freire, não desaparece, mas é subsumido na práxis educativa, ganhando sentido a partir dos fins éticos e políticos que orientam a ação pedagógica. A pedagogia do oprimido, como horizonte permanente de luta por uma educação verdadeiramente libertadora, continua a desafiar educadoras e educadores em todo o mundo. Seu chamado à superação da educação bancária, à afirmação do diálogo como encontro de sujeitos, à leitura crítica do mundo como condição da leitura da palavra, permanece extraordinariamente atual em tempos de recrudescimento das desigualdades e de avanço de concepções autoritárias e excludentes.

Retomar Freire em sua radicalidade significa, portanto, mais do que citá-lo ou invocá-lo ritualmente. Significa assumir o compromisso com uma prática educativa que, respeitando os processos de construção do conhecimento estudados por Piaget e as mediações sociais analisadas por Vygotsky, coloque-se explicitamente a serviço da libertação dos oprimidos. Significa reconhecer que a alfabetização, longe de ser um fim em si mesma, é instrumento de humanização e de luta por justiça social. Significa, em última análise, afirmar que a educação é sempre um ato político, e que ensinar exige, antes de tudo, tomar partido: partido da vida, da dignidade, da liberdade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Discutir alfabetização e letramento na educação infantil exige ultrapassar concepções historicamente difundidas que reduziram o processo de inserção da criança no universo da linguagem escrita à aprendizagem técnica do sistema alfabético. Durante décadas, a alfabetização foi compreendida predominantemente como domínio do código gráfico-fonêmico, frequentemente dissociada das práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva restritiva tende a obscurecer o fato de que a linguagem escrita é uma construção histórica e cultural que organiza modos de pensar, de comunicar e de participar da vida social. Assim, compreender alfabetização e letramento na educação infantil implica reconhecer que a entrada da criança no universo da escrita não se limita à decifração de letras, mas envolve a apropriação de práticas culturais que estruturam a produção de sentidos e a formação do pensamento. Nesse contexto, a educação infantil assume papel decisivo na constituição das bases cognitivas, sociais, afetivas e simbólicas do desenvolvimento humano.

A infância, longe de representar um estágio de espera ou preparação para aprendizagens futuras, constitui um período de intensa elaboração intelectual e cultural. Nesse momento da vida, a criança estabelece relações complexas com o mundo ao seu redor, interpretando objetos, símbolos e linguagens presentes no ambiente social. A alfabetização e o letramento, quando compreendidos como processos interdependentes, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, pois mobilizam dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais. Dessa forma, o contato com a linguagem escrita na educação infantil não deve ser concebido como antecipação



escolarizante ou treinamento mecânico, mas como experiência cultural que amplia a capacidade de expressão, de compreensão e de participação social da criança.

Nesse debate, as contribuições de Jean Piaget oferecem fundamentos importantes para compreender a construção do conhecimento na infância. Para o autor, o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo meio social, mas construído ativamente pelo sujeito em interação com o ambiente. O desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de processos de assimilação e acomodação, nos quais a criança reorganiza continuamente seus esquemas mentais ao entrar em contato com novas experiências (Piaget, 1972). Assim, a aprendizagem não se dá por simples acumulação de informações, mas por um processo de equilíbrio progressiva que envolve ação, experimentação e reorganização cognitiva.

Em suas investigações sobre a formação da inteligência, Piaget demonstra que, desde os primeiros estágios do desenvolvimento, a criança estabelece relações significativas com o mundo por meio da ação. Em *O nascimento da inteligência na criança*, o autor explica que as estruturas cognitivas emergem a partir das experiências sensorio-motoras, sendo gradualmente transformadas em formas mais complexas de representação simbólica (Piaget, 1986). Esse processo evidencia que a linguagem, a escrita e os sistemas simbólicos não são assimilados passivamente, mas reinterpretados pela criança conforme suas estruturas cognitivas em desenvolvimento.

No campo da alfabetização, essa perspectiva permite compreender que a criança não inicia seu contato com a escrita como sujeito passivo ou desprovido de conhecimentos prévios. Ao contrário, ela formula hipóteses, interpreta sinais gráficos e atribui significados às marcas escritas presentes em seu ambiente. Antes mesmo da aprendizagem formal da leitura e da escrita, muitas crianças já distinguem desenho de escrita, reconhecem letras, identificam o próprio nome e experimentam registrar palavras de forma não convencional. Essas condutas demonstram que a alfabetização envolve um processo ativo de construção conceitual, no qual a criança busca compreender como funciona o sistema de escrita.

Contudo, se a perspectiva construtivista de Piaget enfatiza a atividade intelectual do sujeito, as contribuições de Lev Vygotsky ampliam essa compreensão ao evidenciar a dimensão social e cultural do desenvolvimento humano. Para Vygotsky, os processos psicológicos superiores são formados nas interações sociais mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais (Vygotsky, 2007). Nesse sentido, a aprendizagem não é apenas resultado do desenvolvimento, mas também um fator que o impulsiona, especialmente quando ocorre em contextos de interação significativa entre a criança e outros sujeitos mais experientes.

Um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky, é o de zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente (Vygotsky, 2007). Esse conceito revela a importância da mediação pedagógica no processo educativo, pois indica que o ensino pode promover avanços no desenvolvimento quando oferece desafios e orientações adequadas às possibilidades da criança.

No argumento da alfabetização e do letramento na educação infantil, essa abordagem reforça a importância do papel do professor como mediador das práticas de linguagem. A criança aprende sobre a escrita ao participar de atividades sociais nas quais a leitura e a escrita possuem significado real. Escutar histórias, observar o professor escrever, participar da produção coletiva de textos, reconhecer palavras em diferentes contextos e interagir com diversos gêneros textuais são experiências que contribuem para a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.



A mediação social também evidencia que a alfabetização não pode ser reduzida a um processo técnico. A escrita constitui um instrumento cultural complexo que reorganiza o pensamento humano e amplia as possibilidades de comunicação e de memória. Ao apropriar-se da linguagem escrita, a criança passa a participar de práticas culturais que transformam sua relação com o conhecimento e com o mundo social.

Nesse ponto, a reflexão de Paulo Freire contribui de maneira decisiva para compreender a dimensão crítica e emancipadora da alfabetização. Para Freire, a leitura da palavra está profundamente articulada à leitura do mundo, de modo que aprender a ler e escrever significa também desenvolver a capacidade de interpretar criticamente a realidade (Freire, 1987). A alfabetização, nessa perspectiva, não se restringe à aprendizagem de códigos linguísticos, mas constitui um processo de conscientização e de formação da autonomia intelectual.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica o modelo de educação bancária, no qual o conhecimento é transmitido de forma vertical e os educandos são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos (Freire, 1987). Em oposição a essa lógica, o autor propõe uma educação dialógica e problematizadora, na qual professores e estudantes participam conjuntamente da construção do conhecimento. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo do processo educativo.

Essa concepção também se manifesta em *Pedagogia da Autonomia*, na qual Freire afirma que ensinar exige rigor metodológico, pesquisa permanente, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a formação crítica dos sujeitos (Freire, 2022). Nesse sentido, a alfabetização na educação infantil deve considerar as experiências culturais das crianças, seus modos de interpretar o mundo e suas formas próprias de expressão.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural, a pedagogia freireana aproxima-se das perspectivas que compreendem a alfabetização e o letramento como práticas sociais. A criança não aprende a linguagem escrita apenas por meio de exercícios escolares, mas por meio de sua inserção em contextos sociais onde a escrita possui significado e função. Assim, atividades como leitura de histórias, produção de registros coletivos, interpretação de imagens, escrita espontânea e diálogo sobre experiências cotidianas contribuem para que a criança compreenda a escrita como instrumento de comunicação e expressão. Além disso, a reflexão sobre alfabetização e letramento não pode ignorar as relações entre educação e estrutura social. Nesse sentido, Frigotto destaca que a escola frequentemente opera dentro de contradições estruturais que reproduzem desigualdades sociais (Frigotto, 2010). A alfabetização, quando tratada apenas como responsabilidade individual do estudante, pode ocultar as condições sociais que limitam o acesso de muitas crianças à cultura escrita. Essa análise evidencia a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam condições equitativas de aprendizagem. A educação infantil deve oferecer ambientes ricos em experiências culturais e linguísticas, permitindo que todas as crianças tenham acesso a livros, narrativas, textos e interações que ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

A perspectiva sociopolítica da educação também aparece nas reflexões de Fragoso, ao discutir a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para a autora, a escola deve ser compreendida como espaço de formação humana vinculado às práticas sociais e culturais da comunidade (Fragoso, 2000). Tal compreensão reforça a ideia de que a alfabetização e o letramento precisam dialogar com as experiências concretas das crianças, valorizando seus contextos culturais e sociais.

No campo metodológico, as contribuições de Thiollent sobre pesquisa-ação também oferecem referências importantes para a prática educativa. Segundo o autor, a pesquisa-ação envolve a articulação entre investigação e transformação da realidade,



permitindo que educadores reflitam criticamente sobre suas práticas e construam coletivamente novas possibilidades pedagógicas (Thiollent, 2011). Aplicada ao contexto da alfabetização e do letramento na educação infantil, essa abordagem incentiva professores a observar atentamente as produções das crianças, analisar suas hipóteses sobre a escrita e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento. Portanto, compreender a alfabetização e o letramento na educação infantil implica reconhecer a complexidade dos processos envolvidos na formação da criança. O desenvolvimento integral não se limita ao domínio de habilidades cognitivas, mas envolve dimensões afetivas, sociais, culturais e éticas. A linguagem escrita, nesse contexto, constitui ferramenta fundamental para ampliar as possibilidades de participação social e de expressão da criança.

A articulação entre as contribuições de Piaget, Vygotsky e Freire permite construir uma compreensão mais ampla desse processo. Piaget evidencia o papel ativo da criança na construção do conhecimento; Vygotsky destaca a importância das interações sociais e da mediação cultural; Freire enfatiza a dimensão crítica e emancipadora da educação. Juntas, essas perspectivas indicam que a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos como processos culturais complexos que contribuem para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

A relevância da alfabetização e do letramento na educação infantil reside no fato de que esses processos constituem uma das bases fundamentais da formação humana e da participação social. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, garantir às crianças o acesso significativo à cultura escrita representa não apenas um desafio pedagógico, mas também um compromisso ético e político com a democratização do conhecimento. Promover experiências de leitura e escrita que respeitem a infância, valorizem a curiosidade intelectual e estimulem a participação ativa das crianças significa contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e atuar na transformação da realidade social. Nesse sentido, a alfabetização na educação infantil deve ser compreendida como prática cultural, social e emancipadora, capaz de ampliar horizontes de aprendizagem e de fortalecer o desenvolvimento integral da criança.

A APLICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O processo de alfabetização, compreendido em sua dimensão histórica, cultural e política, ultrapassa a mera aquisição de códigos gráficos correspondentes aos sons da fala. Trata-se, antes de tudo, de um processo de inserção do sujeito em um sistema simbólico complexo, socialmente construído e historicamente sedimentado, no qual a linguagem escrita opera como tecnologia cultural fundamental para a produção, circulação e legitimação do conhecimento. Nesse sentido, aprender a ler e escrever implica apropriar-se de um sistema de representação da linguagem humana cuja base inicial se estabelece na correspondência entre grafemas e fonemas, mas que, progressivamente, tende a distanciar-se dessa relação imediata por meio da normatização ortográfica e da estabilização de convenções gráficas e discursivas. Tal processo exige, simultaneamente, o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e motoras, envolvendo desde a coordenação motora necessária ao manejo de instrumentos de escrita até a compreensão das convenções espaciais e organizacionais que estruturam o texto na página. Essas dimensões evidenciam que a alfabetização não pode ser reduzida a uma operação técnica de decodificação, mas deve ser compreendida como um fenômeno cultural situado,



atravessado por relações sociais, práticas discursivas e estruturas de poder que organizam o acesso à cultura escrita.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, formulada por Vygotsky, oferece um arcabouço teórico fundamental para compreender esse processo em sua complexidade. Para o autor, as funções psicológicas superiores se constituem por meio da mediação social e cultural, sendo a linguagem um dos instrumentos centrais na formação da consciência e na organização do pensamento (Vygotsky, 2007). A alfabetização, portanto, não se limita à internalização de regras formais da escrita, mas constitui um processo de transformação qualitativa das estruturas cognitivas do sujeito, mediado por práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o aprendizado das relações entre letras e sons não se configura como etapa isolada ou suficiente do processo alfabetizador; ao contrário, ele se articula a práticas concretas de uso da linguagem escrita em contextos sociais significativos. A criança aprende a escrever não apenas porque domina o código alfabético, mas porque participa de práticas sociais nas quais a escrita possui função comunicativa, organizadora e simbólica.

Essa compreensão foi progressivamente incorporada às teorias contemporâneas da alfabetização a partir das contribuições da psicolinguística e da sociolinguística, sobretudo desde a década de 1980. Tais abordagens passaram a enfatizar que o uso social da linguagem escrita constitui condição fundamental para a própria aprendizagem do sistema alfabético. Em outras palavras, a alfabetização não se estabelece apenas como resultado do domínio do código, mas também como consequência da participação ativa do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, o ensino da escrita deve ser organizado de maneira a inserir os estudantes em ambientes culturalmente ricos em textos, nos quais a escrita se manifeste como prática cotidiana e socialmente relevante. A noção de “ambiente alfabetizador” emerge, nesse contexto, como estratégia pedagógica destinada a integrar o aprendizado do sistema gráfico às práticas reais de uso da linguagem escrita. Tal ambiente se concretiza na organização do espaço escolar por meio de registros escritos que orientam o cotidiano da sala de aula, como lista de presença, registros de rotinas, etiquetas de organização de materiais e quadros informativos.

A centralidade da dimensão social da alfabetização aproxima-se das reflexões de Paulo Freire acerca da natureza política da leitura e da escrita. Para Freire, alfabetizar significa permitir que os sujeitos leiam o mundo antes mesmo de ler a palavra, reconhecendo a escrita como instrumento de emancipação e participação social (Freire, 1987; 1996; 2022). A linguagem escrita, nesse sentido, não é apenas um sistema de signos, mas uma prática social carregada de significados, valores e disputas simbólicas. Ao aprender a escrever, o indivíduo adquire não apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta que lhe possibilita participar de processos comunicativos mais amplos, intervir na realidade social e produzir novas formas de conhecimento.

No entanto, a distribuição social das competências relacionadas à cultura escrita não ocorre de maneira homogênea. A sociologia da educação, especialmente nas formulações de Pierre Bourdieu, demonstra que a escola tende a reproduzir desigualdades sociais ao valorizar determinados capitais culturais previamente adquiridos em contextos familiares e sociais privilegiados (Bourdieu; Passeron, 2023). Nesse quadro, a alfabetização assume também uma dimensão política, pois o acesso à cultura escrita constitui um dos principais mecanismos de inclusão ou exclusão no interior das estruturas sociais. O domínio da escrita legitima determinadas formas de conhecimento e participação social, enquanto sua ausência tende a marginalizar indivíduos e grupos no interior do sistema educacional e das instituições sociais mais amplas.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando analisada à luz das transformações contemporâneas das sociedades modernas. Bauman observa que a chamada



“modernidade líquida” se caracteriza pela instabilidade das estruturas sociais, pela fragmentação das experiências e pela aceleração dos fluxos de informação (Bauman, 2000; 2001). Nesse cenário, a alfabetização deixa de ser apenas um requisito básico de participação social e passa a constituir condição essencial para a navegação em um universo comunicacional cada vez mais complexo e mediado por tecnologias digitais. A escrita, anteriormente associada a suportes relativamente estáveis, passa a circular em ambientes informacionais dinâmicos e mutáveis, exigindo dos sujeitos novas competências interpretativas e comunicativas.

Ao mesmo tempo, as instituições educacionais permanecem inseridas em estruturas sociais atravessadas por relações de poder e mecanismos de controle. Michel Foucault demonstra que os dispositivos escolares podem ser compreendidos como espaços disciplinares destinados à produção de sujeitos normatizados e governáveis (Foucault, 1975; 1977). A alfabetização, nesse contexto, não se configura apenas como processo pedagógico, mas também como prática institucional que participa da formação de sujeitos inseridos em determinadas racionalidades sociais e políticas. A escrita, ao organizar registros, classificações e avaliações, torna-se instrumento central na administração e no controle das populações escolares.

No campo das políticas públicas educacionais brasileiras, essas reflexões encontram ressonância nas diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação⁶ (Brasil, 2014), que reconhecem a alfabetização como direito fundamental e condição para a efetivação do direito à educação. O direito à educação, conforme argumenta Cury, deve ser compreendido simultaneamente como direito à igualdade e direito à diferença, implicando a garantia de acesso universal à escolarização e o reconhecimento das especificidades culturais e sociais dos diferentes grupos (Cury, 2002). Nesse sentido, as políticas educacionais voltadas à alfabetização devem considerar não apenas a universalização do acesso à escola, mas também as condições concretas de aprendizagem presentes nos diferentes contextos socioculturais. Essa perspectiva adquire particular relevância no debate sobre a educação do campo. Autores como Caldart enfatizam que a escola rural deve ser compreendida como espaço de construção de identidades coletivas e de valorização das práticas culturais das populações camponesas (Caldart, 2000; 2003). A alfabetização, nesse contexto, não pode ser concebida como mera adaptação de modelos urbanos de escolarização, mas deve articular-se às experiências sociais, econômicas e culturais das comunidades rurais. A construção de ambientes alfabetizadores, portanto, deve considerar as formas específicas de circulação da linguagem escrita presentes nesses territórios, reconhecendo que a alfabetização se insere em processos mais amplos de formação social e cultural.

Do ponto de vista metodológico, a investigação das práticas alfabetizadoras exige abordagens capazes de captar a complexidade das interações pedagógicas e dos contextos sociais nos quais elas se desenvolvem. A pesquisa qualitativa, conforme argumentam Bogdan e Biklen, constitui instrumento privilegiado para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas e às experiências escolares (bogdan; biklen, 1994). Nesse sentido, metodologias participativas, como a pesquisa-ação proposta por Thiollent, possibilitam articular investigação científica e transformação social, permitindo que professores e comunidades participem ativamente da construção de conhecimentos sobre suas próprias práticas educativas (Thiollent, 2011).

⁶ O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira no período de dez anos, definindo diretrizes para a ampliação do acesso, melhoria da qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e financiamento do sistema educacional.



Dessa forma, a alfabetização deve ser compreendida como processo multidimensional, situado na intersecção entre práticas pedagógicas, estruturas sociais e políticas educacionais. Ao inserir os sujeitos no universo da cultura escrita, a alfabetização contribui para a formação de competências cognitivas, comunicativas e sociais fundamentais para a participação na vida pública e na produção do conhecimento. Contudo, para que esse processo se realize de maneira efetivamente democrática, é necessário reconhecer que a alfabetização não se reduz à transmissão de habilidades técnicas, mas constitui prática cultural e política profundamente vinculada às disputas simbólicas e às desigualdades sociais que estruturam as sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a construção de ambientes alfabetizadores críticos e socialmente contextualizados torna-se condição indispensável para que a escola cumpra sua função de formação humana e de ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos na vida social.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL E POLÍTICA NAS DISPUTAS SIMBÓLICAS DA ATUALIDADE

Pensar a educação como prática cultural implica reconhecer que os processos educativos não se limitam à transmissão de conteúdo ou à formação técnica de indivíduos, mas constituem um campo complexo de produção de sentidos, identidades e relações de poder. Nesse horizonte, a educação se inscreve profundamente nas disputas simbólicas que atravessam as sociedades contemporâneas, funcionando simultaneamente como espaço de reprodução e de contestação das desigualdades sociais. Tal compreensão desloca o debate educacional de uma perspectiva meramente pedagógica para uma abordagem sociopolítica, na qual o ato de educar se apresenta como prática histórica situada, atravessada por relações de classe, cultura e poder.

Paulo Freire oferece uma das formulações mais potentes para compreender esse caráter político da educação. Ao afirmar que não existe educação neutra, o autor evidencia que todo processo educativo se organiza em torno de determinadas visões de mundo e projetos de sociedade. A educação, nesse sentido, pode tanto reproduzir estruturas de dominação quanto promover processos de emancipação e consciência crítica. Na perspectiva freireana, ensinar é sempre um ato político porque envolve a produção de leitura do mundo. A alfabetização, por exemplo, não se restringe à decodificação de signos linguísticos, mas implica a capacidade de compreender criticamente as estruturas sociais que organizam a vida coletiva. Assim, a prática educativa assume um caráter profundamente cultural e político, na medida em que possibilita aos sujeitos reinterpretarem suas próprias condições de existência e participarem da transformação da realidade social (Freire, 1987).

Essa dimensão crítica da educação encontra ressonância nas análises sociológicas de Pierre Bourdieu, especialmente na reflexão sobre os mecanismos simbólicos de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, o sistema educacional desempenha papel central na legitimação das hierarquias sociais ao transformar privilégios culturais em mérito escolar. A escola, nesse contexto, opera como espaço de consagração de determinados capitais culturais, frequentemente associados às classes dominantes, enquanto desvaloriza saberes e experiências provenientes de grupos populares. O conceito de capital cultural permite compreender como determinadas disposições culturais, modos de linguagem, repertórios simbólicos e formas de expressão, são reconhecidas como legítimas no interior das instituições educativas, enquanto outras são invisibilizadas ou



consideradas deficitárias. Desse modo, as desigualdades sociais são frequentemente naturalizadas por meio de processos simbólicos que mascaram sua origem histórica e social.

Essa análise evidencia que as disputas simbólicas que atravessam a educação não se restringem à dimensão curricular ou metodológica, mas envolvem também a definição do que conta como conhecimento legítimo e quem tem autoridade para produzi-lo. Ao privilegiar determinados códigos culturais, a escola pode reforçar mecanismos de exclusão social, ainda que sob a aparência de neutralidade institucional. Nesse sentido, compreender a educação como prática cultural implica reconhecer a existência de conflitos em torno da produção e circulação do conhecimento, bem como das identidades que se constituem nos processos educativos.

A reflexão de Lev Vygotsky contribui significativamente para aprofundar essa perspectiva ao enfatizar o caráter social e histórico da formação dos processos psicológicos superiores. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas se constitui por meio das interações sociais e da mediação cultural. A linguagem, os símbolos e as práticas sociais desempenham papel fundamental na construção do pensamento humano, evidenciando que a aprendizagem está profundamente enraizada nas relações sociais e culturais que estruturam a vida coletiva (Vygotsky, 2007). Essa abordagem reforça a ideia de que a educação não pode ser compreendida fora de seu contexto sociocultural, uma vez que os processos de aprendizagem são inseparáveis das experiências históricas e das condições sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Nesse cenário, as transformações sociais contemporâneas também impõem novos desafios à educação. Zygmunt Bauman, ao analisar a condição da modernidade líquida, aponta para a crescente instabilidade das instituições sociais e para a fragilização das referências coletivas que anteriormente estruturavam as trajetórias individuais. A fluidez das relações sociais, marcada pela volatilidade do trabalho, das identidades e das formas de pertencimento, redefine os horizontes da experiência educativa. A escola, tradicionalmente concebida como espaço de transmissão de saberes relativamente estáveis, passa a operar em um contexto marcado pela incerteza e pela rápida transformação do conhecimento (Bauman, 2000; 2001). Essa condição exige repensar os sentidos da formação educacional, deslocando o foco da mera acumulação de informações para o desenvolvimento de capacidades críticas que permitam aos sujeitos interpretar e intervir em realidades complexas e mutáveis.

No contexto brasileiro, essas discussões ganham contornos ainda mais significativos quando relacionadas às desigualdades históricas que estruturam o sistema educacional. O reconhecimento da educação como direito social, afirmado pela legislação educacional brasileira, constitui um marco importante na tentativa de democratizar o acesso ao conhecimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios fundamentais para a organização do sistema educacional, reafirmando a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1996). Complementarmente, o Plano Nacional de Educação define metas voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014). No entanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a superação das desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, autores como Miguel Arroyo destacam que a docência não pode ser compreendida apenas como exercício técnico, mas como prática social profundamente vinculada às experiências históricas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O “ofício de mestre”, conforme propõe o autor, envolve a construção de identidades docentes comprometidas com a leitura crítica das realidades sociais e com a defesa do direito à educação em contextos marcados pela exclusão social (Arroyo, 2000). Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire ao enfatizar a dimensão ética e política do trabalho pedagógico.



As discussões sobre a Educação do Campo também exemplificam de maneira significativa como as disputas simbólicas atravessam os processos educativos. Os movimentos sociais ligados ao campo brasileiro têm reivindicado o reconhecimento de saberes e práticas culturais historicamente marginalizados pelo sistema educacional urbano-centrado. A proposta de uma educação do campo, defendida por autores como Roseli Caldart, parte do princípio de que a escola deve dialogar com as experiências culturais, produtivas e sociais das populações rurais, reconhecendo-as como sujeitos de conhecimento e não apenas como destinatários passivos de políticas educacionais (Caldart, 2012). Nesse contexto, a educação se apresenta como espaço de afirmação identitária e de disputa por reconhecimento social.

Essas reflexões indicam que a educação, enquanto prática cultural e política, constitui um campo privilegiado para compreender as dinâmicas de poder que atravessam as sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades por meio da legitimação de determinados capitais culturais, a educação também possui potencial transformador ao possibilitar a construção de consciências críticas e a valorização de saberes plurais. A tensão entre reprodução e transformação constitui, portanto, uma característica fundamental dos processos educativos. Assim, compreender a educação a partir das disputas simbólicas que estruturam a sociedade implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por relações históricas de poder, cultura e desigualdade. Nesse horizonte, a prática educativa se apresenta como espaço de enfrentamento das estruturas de dominação e de construção de projetos coletivos de emancipação social. Mais do que transmitir conhecimentos, educar significa participar de um processo contínuo de produção de sentidos sobre o mundo e sobre as possibilidades de transformá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao examinar a relação entre alfabetização e letramento no contexto da educação infantil, evidenciou a necessidade de compreender tais processos para além de uma perspectiva estritamente técnica ou instrumental. A investigação demonstrou que a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem mecânica do código escrito, mas deve ser interpretada como etapa constitutiva de um processo formativo mais amplo, no qual a criança se insere progressivamente no universo da cultura escrita. Nesse sentido, alfabetização e letramento configuram dimensões interdependentes do desenvolvimento educacional, articulando o domínio do sistema de escrita às práticas sociais nas quais a linguagem escrita adquire sentido e função. A alfabetização, entendida como aquisição das habilidades de leitura e escrita, constitui base indispensável para o percurso educativo, porém é por meio do letramento que essas habilidades se convertem em instrumentos de interpretação, reflexão e participação social. Assim, o estudo teve como propósito central investigar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas capazes de integrar essas duas dimensões, contemplando as necessidades de todos os estudantes, inclusive daqueles que historicamente têm sido marginalizados dos processos educacionais, como as crianças com deficiências.

A análise desenvolvida ao longo da pesquisa permitiu reconhecer que a alfabetização deve ser compreendida como o início de um processo contínuo de formação intelectual e cultural. Longe de limitar-se à decodificação de símbolos gráficos, a aprendizagem da escrita envolve a construção de competências interpretativas e discursivas que possibilitam ao sujeito compreender e produzir sentidos no interior da linguagem. Nesse quadro, o letramento foi concebido como a capacidade de mobilizar a



leitura e a escrita em práticas sociais significativas, nas quais os textos são interpretados, produzidos e problematizados em diferentes contextos comunicativos. Tal concepção reafirma a necessidade de uma abordagem pedagógica integrada, na qual alfabetização e letramento se desenvolvam de maneira articulada, promovendo um processo educativo que ultrapasse a dimensão técnica da escrita e alcance a formação crítica dos sujeitos.

Os resultados obtidos na investigação confirmaram a hipótese inicial de que existe uma relação intrínseca entre alfabetização e letramento, sendo ambos processos indissociáveis na formação do leitor e do escritor competente. Entretanto, a pesquisa também revelou obstáculos importantes que ainda dificultam a implementação de práticas pedagógicas capazes de integrar plenamente essas dimensões. Entre os desafios identificados, destacam-se a persistência de concepções pedagógicas excessivamente centradas em métodos tradicionais de ensino, a resistência de parte dos profissionais da educação à adoção de metodologias inclusivas e a insuficiência de programas de formação continuada voltados para o enfrentamento da diversidade presente nas salas de aula. Além disso, observou-se a escassez de recursos didáticos adaptados e a limitada disseminação de práticas pedagógicas voltadas à inclusão educacional, fatores que contribuem para a manutenção de desigualdades no acesso aos processos de alfabetização e letramento.

Outro aspecto particularmente relevante evidenciado pela pesquisa refere-se à inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas. Em muitos contextos escolares, essas crianças ainda são excluídas ou subestimadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, frequentemente em decorrência da crença equivocada de que suas condições físicas ou cognitivas inviabilizariam o desenvolvimento dessas competências. Contudo, os resultados do estudo indicam que, quando mediadas por estratégias pedagógicas adequadas e por ambientes educativos inclusivos, todas as crianças apresentam potencial para desenvolver habilidades relacionadas à linguagem escrita. Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade, pois é por meio de sua mediação pedagógica que se tornam possíveis práticas educativas capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover oportunidades equitativas de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de ampliar os esforços voltados ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade dos contextos educacionais contemporâneos. Pesquisas futuras poderão concentrar-se na experimentação e implementação de práticas didáticas inovadoras, capazes de integrar diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos no processo de alfabetização e letramento. A incorporação de tecnologias digitais e de novas mídias educacionais representa, nesse sentido, campo promissor de investigação, especialmente considerando o papel crescente que tais ferramentas desempenham na vida cotidiana das crianças e na circulação contemporânea da informação.

Paralelamente, torna-se imprescindível investir de maneira consistente na formação continuada dos profissionais da educação. A preparação docente para lidar com a diversidade de experiências, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais presentes nas salas de aula constitui condição essencial para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Programas de formação que articulem fundamentos teóricos, reflexão crítica e experimentação pedagógica podem contribuir significativamente para que os professores ampliem suas competências profissionais e desenvolvam estratégias de ensino capazes de atender às múltiplas demandas do contexto educacional atual.

Por fim, este estudo contribui para aprofundar a reflexão acerca da centralidade da alfabetização e do letramento na formação educacional contemporânea. Ao reconhecer



que tais processos são contínuos, dinâmicos e indissociáveis, torna-se possível repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais em direção a modelos de ensino mais inclusivos, democráticos e socialmente comprometidos. A alfabetização e o letramento, quando compreendidos em sua dimensão ampliada, deixam de ser vistos como etapas isoladas da escolarização e passam a constituir fundamentos essenciais para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade, produzir conhecimento e participar ativamente da vida social. Nesse sentido, investigações futuras poderão ampliar o entendimento sobre as múltiplas dimensões desses processos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas cada vez mais eficazes e adaptadas às demandas de uma sociedade marcada pela complexidade informacional e pela diversidade cultural.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 2000. Disponível em: <<http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 27/10/2025
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <<http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 27/10/2025
- BAUMAN, Z. Liquid Modernity. Polity. Press. 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2001.
- BOGDAN, Robert, and Sari Biklen. "Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos." Porto editora, 1994. Disponível em: <<http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/1119>>. Acesso 27/10/2025
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista, n. 10, p. 05-15, 1989. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>>. Acesso 28/02/2026
- BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. Questões de sociologia, v. 173, 1980. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/46719291/A_Opiniao_Publica_Nao_Existes_Pierre_Bourdieu_1.pdf>. Acesso 28/02/2026
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Editora Vozes, 2023.
- BOURDIEU, Pierre. Usos sociais da ciência. Unesp, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_d_e_2002.pdf> Acesso 27/10/2025



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12006.pdf>Acesso 27/10/2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 13/12/2025

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024: conhecendo as 20 metas. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:<https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso 13/12/2025

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2003.

CALDART, Roseli Salette et al. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em:<<https://www.academia.edu/download/121044531/5.pdf>>. Acesso 27/10/2025

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica C.; et al. Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salette; STEDILE, João Pedro; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 27/10/2025

CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu ea história. Topoi (Rio de Janeiro), v. 3, n. 4, p. 139-182, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>>. Acesso 27/10/2025



- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. In: *Microfísica do poder*. 2011. p. 295-295.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. *Ditos e escritos*, v. 3, p. 411-422, 2001. Disponível em: <http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf>. Acesso 17/02/2026
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Cunha. Reflexões sobre métodos de alfabetização. In: *Alfabetização e letramento: interfaces entre a teoria e a prática*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- FRAGOSO, Maria Beatriz. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 177-179, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n15/n15a11.pdf>>. Acesso 27/10/2025
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000170740/Description>>. Acesso 13/12/2025
- HARVEY, David. *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. Boitempo Editorial, 2019.
- HARVEY, David. Neoliberalismo e restauração do poder de classe. *Revista Espaço Livre*, v. 1, n. 02, p. 12-18, 2005.
- HARVEY, David. Neoliberalismo e restauração do poder de classe. *Revista Espaço Livre*, v. 1, n. 02, p. 12-18, 2005. Disponível em: <<https://redelp.net/index.php/rel/article/view/690>>. Acesso 28/02/2026



IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: Educação 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso 18/03/2026

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep> Acesso 18/03/2026

LIMA, FR de. Neoliberalismo: interpretações críticas e defensivas, intencionalidades e implicações. Revista Percurso–NEMO. Maringá, v. 16, n. 1, p. 57-89, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Flavio-Lima-7/publication/381881227_Neoliberalismo_interpretacoes_criticas_e_defensivas_intencionalidades_e_implicacoes/links/66842c29f3b61c4e2ca8fd1e/Neoliberalismo-interpretacoes-criticas-e-defensivas-intencionalidades-e-implicacoes.pdf>. Acesso 28/02/2026

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Studying teaching, p. 1-8, 1972.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. mental, v. 258, n. 1, p. 259, 1986.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª Edição. São Paulo. Cortez editora, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.