

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E IMPACTOS NAS PRÁTICAS DOCENTES

Maria Elany Nogueira da Silva¹;
Keila Andrade Haiashida².

¹Mestranda em Educação e Ensino pelo PPGEEN/UECE; graduação em Pedagogia (UECE). Quixeramobim, Ceará, Brasil. E-mail: elany.silva@aluno.uece.br.

²Pós-Doutorado em Educação (UFPB); doutorado em Geografia (UECE); mestrado em Educação (UFC); graduação em Pedagogia (UFC); graduação em Psicologia (UNINASSAU). Professora Adjunta (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: keila.haiashida@uece.br.

Introdução

A história da educação brasileira no campo da alfabetização é marcada por estigmas e desafios persistentes especialmente no que se refere ao fracasso recorrente nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, com maior incidência entre crianças matriculadas na rede pública de ensino. Embora sejam inegáveis os avanços decorrentes das políticas públicas voltadas à alfabetização o cenário ainda se mostra preocupante. Dados recentes indicam que, em 2024, apenas 59,2% das crianças foram alfabetizadas na idade adequada, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2025).

Diante disso, torna-se necessário aprofundar a discussão acerca das múltiplas dimensões que permeiam o processo de alfabetização, reconhecendo-o como fenômeno complexo e multifacetado. A não aquisição, na idade certa, das habilidades essenciais de leitura e escrita impacta a trajetória acadêmica da criança, uma vez que os anos iniciais da vida escolar correspondem a um período de elevada plasticidade cerebral, fundamental para a consolidação de competências cognitivas basais que sustentam aprendizagens posteriores. Em uma sociedade na qual a superação das desigualdades sociais está fortemente vinculada ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, a ausência de alfabetização plena tende a intensificar processos de exclusão contribuindo para a reprodução das desigualdades existentes.

No âmbito das discussões contemporâneas acerca da alfabetização, especialmente no que se refere as definições teóricas entre alfabetização e letramento, ainda se observam concepções presentes na prática docente que não reconhecem esses processos como indissociáveis porém conceitualmente distintos. Tal imprecisão repercute diretamente nas estratégias de ensino adotadas no ciclo de alfabetização. Para a definição do termo alfabetização, fundamentamo-nos em Soares (2024, p. 20), que afirma que “uma teoria coerente de alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas”. Nesta perspectiva, compreender os condicionantes do processo de alfabetização, implica abordá-lo a partir de múltiplas áreas do conhecimento, reconhecendo-o como um “*processo multifacetado*”¹, constituído por um conjunto articulado de habilidades e dimensões (Soares, 2024).

¹ A autora afirma que a alfabetização deve ser compreendida segundo as facetas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística (Soares, 2024).

Diante do exposto, e considerando as diferentes facetas que caracterizam o processo de alfabetização, este estudo propõe-se a analisar como as habilidades linguísticas (alfabetização) e sociais (letramento) vêm sendo compreendidas nos últimos anos. Partindo da problemática que investiga de que modo tais concepções influenciam as práticas docentes, a pesquisa objetiva analisar como as concepções de alfabetização e letramento, construídas historicamente, se materializam nas práticas pedagógicas de alfabetização e influenciam o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, concebendo as principais dimensões que envolvem o processo de alfabetização. Entre elas, destacam-se a compreensão do conceito de letramento, a reflexão sobre as práticas docentes e seus desdobramentos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, com fundamentação nos estudos de Soares (2024; 2022; 2020), Colello (2021), Smolka (2012) entre outros.

Resultados e Discussões

A compreensão de uma criança alfabetizada vem se constituindo no decorrer dos anos de acordo com a visão atribuída em cada contexto histórico. Atrelada a uma concepção de aprendizagem tradicional, em que o aprendiz se torna apenas receptor da linguagem e não usuário ativo dela, compreendia-se uma criança alfabetizada aquela que fosse capaz de codificar e decodificar o código escrito. Contudo, com o avanço das pesquisas relacionadas à aprendizagem e os dados evidenciados, sobretudo, por sujeitos que assimilavam o código escrito, mas não sabiam fazer uso dele, essa concepção de alfabetização passou a ser amplamente discutida. Magda Soares em sua última obra denominada *Alfabetizar* apontou a seguinte definição ao considerar um sujeito alfabetizado: “Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de *alfabética*, se torna *alfabetizada*, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento” (Soares, 2020, p. 200).

Na década de 1990, foi difundido aqui no Brasil o termo *letramento*, uma palavra recente que surgiu diante da necessidade em compreender a natureza da língua como elemento discursivo. As pesquisas se intensificaram com o intuito de reconhecer e nomear práticas de uso real da leitura e da escrita, ou seja, a ampliação “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2024, p.34). Como ressalta a autora, foi uma palavra criada para atender as necessidades que surgiram de um novo conceito em alfabetização, os conceitos não apenas linguísticos, mas os sociais.

Diante dessas novas compreensões e desse novo modo de pensar a apropriação do conhecimento da leitura e da escrita, evidencia-se que ambos os processos, de aprendizagem da alfabetização e do letramento, exercem habilidades distintas, porém indissociáveis. A prática referente as habilidades de alfabetização referem-se aos conhecimentos de convenções gráficas da língua como: saber que se escreve com letras, da direita para a esquerda, de cima para baixo, que as letras nas palavras adquirem uma ordem fixa, dentre outros. Quanto as habilidades de letramento, situamos a capacidade de uso social da escrita como a utilização dos diferentes gêneros textuais, a função comunicativa da língua, localizar informações, inferir sentidos, interpretar textos, etc. Dessa forma, conceitua-se que “Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; [...] são processos simultâneos e interdependentes. (Soares,

2020, p.27).

Na história da alfabetização, considera-se que a metodologia baseada nas cartilhas, na memorização da representação grafema-fonema e na decodificação de palavras resultou no aprendizado de analfabetos funcionais, termo direcionado a sujeitos que compreendiam o código escrito, mas não sabiam fazer uso dele. Esse sujeito pouco letrado, não consegue transpor o conhecimento da língua para ser um efetivo usuário da língua. Compreende-se assim a defesa na concepção da alfabetização para além de uma decifração de um código, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2009, p. 18). O ensino tradicional, dissociado da perspectiva do letramento e de seu objetivo de inserir a língua em um contexto social, tende a promover uma instrumentalização da aprendizagem, reduzindo-a a um processo voltado apenas às demandas escolares, e não à formação integral do sujeito. Os resultados desse ensino são evidentes e se revelam sobretudo “nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (Smolka, 2012, p. 48).

A mudança de paradigma no âmbito metodológico demanda uma reflexão profunda que favoreça, nos professores, a construção de uma nova forma de compreender e conduzir o processo de alfabetização. Superar as práticas tradicionais baseadas nas cartilhas e na questão do método exigiu e ainda exige uma intensa responsabilidade na formação docente, de modo que a apropriação desse saber possibilite às crianças tornarem-se sujeitos capazes de dominar a língua, utilizá-la de maneira criativa, crítica e em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva Graciliano Ramos (1938) bem disse que “[...] a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”

Em meados dos anos 90, no contexto de uma série de avanços no campo educacional e dos intensos debates sobre o analfabetismo, o foco excessivo na questão do método a ser utilizado passou a ter centralidade nas discussões pedagógicas de alfabetização. Tal movimento associado à difusão do construtivismo nos documentos oficiais fundamentados na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1998), ocasionou diferentes interpretações, muitas delas equivocadas, em que se concebia a alfabetização como um processo exclusivamente construído pela criança, minimizando as metodologias e a mediação docente. Esse cenário favoreceu o esvaziamento do ensino das especificidades do sistema de escrita alfabética, fenômeno que Soares denominou de *desinvenção da alfabetização*. Para a autora,

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (Soares, 2024, p. 40).

A inquietação por parte dos docentes que viviam no campo minado desse debate, se debruçava nos seguintes questionamentos: devo ensinar somente o letramento? Desconsidero práticas linguísticas? Isso acarretou em concepções que se distanciavam cada vez mais do objetivo a ser alcançado, tendo em vista que, diante da “desmetotização²” do processo e sem uma formação adequada aos profissionais, o fracasso na alfabetização se evidenciava cada vez

² Movimento no início do século XXI sobre a divergência de métodos e as dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de um método para alfabetizar (Soares, 2022, p. 24).

mais.

Dada a difusão desses dois conceitos aqui no Brasil fortemente influenciado e estruturado pelas pesquisas de Magda Soares, é importante destacar que no âmbito teórico há divergências em relação aos conceitos dessas terminalidades. Emília Ferreira (2002) engloba toda a concepção de alfabetização e letramento em um único termo, a alfabetização. A autora aponta que o conceito da alfabetização envolve os aspectos sociais, visto que a criança já está inserida em cultura escrita.

Em relação a essa discussão teórica, Colello (2021) ao fazer uma análise sobre os riscos dessa dissociação entre alfabetização e letramento aponta para alguns fatores que se tornaram notórias nas práticas e concepções construídas. Dentre eles, há a evidência de que, quando o professor acha que tudo é letramento e não trabalha mais as relações do SEA ou trabalha apenas a função social da escrita, privilegiando um aspecto em detrimento do outro. Ademais, a autora conceitua que se estabelece ainda nessa difusão a “[...]confusão terminológica entre alfabetização e letramento; associação vaga da ideia de letramento à possibilidade específica de compreensão da língua; entendimento teórico dos dois conceitos sem saber como traduzi-los para situações concretas de ensino (Colello, 2021, p. 67).

Muito embora Colello (2021) aponte os riscos estabelecidos nesse percurso, a autora apoia-se nas ideias defendidas por Magda Soares ao enfatizar que os dois devem acontecer juntos, ou seja, a aprendizagem da língua deve estar sempre vinculada ao texto em sua função comunicativa. A defesa de não dissociar esses termos evidencia que as crianças inseridas em contextos sociais de vulnerabilidade têm acesso restrito a instrumentos sociais de comunicação, em relação ao uso das práticas de leitura e escrita. Uma situação didática que exemplifica o trabalho dessas dimensões de forma isolada ocorre quando a alfabetização desconsidera a perspectiva discursiva e se limita a práticas de cópia descontextualizada e frases soltas, tratando a escrita apenas como código. Tal prática tende a desmotivar o estudante, ao reforçar a ideia de que existe a “escrita da escola” dissociada da “escrita da vida”.

A proposta que se apresenta como um caminho promissor para o ensino da língua, articulando-o às práticas sociais e favorecendo a constituição da criança como sujeito usuário da linguagem, foi desenvolvida por Soares e sistematizada na obra *Alfaletrar*. A proposta formativa descrita no livro propõe um ensino baseado na perspectiva do alfabetizar letrando. Essa prática como a autora reitera não é um método de ensino, mas [...] uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências [...] não um "método", mas um ensino com método, que denominamos como o processo de Alfaletrar (Soares, 2020, p. 285).

Nesta perspectiva compreende-se a alfabetização e letramento como processos interdependentes que se complementam no objetivo de promover uma aprendizagem da leitura e da escrita em todas suas dimensões, favorecendo os aspectos da língua e o seu uso na vida social. Assim, o conceito abordado no *Alfaletrar* propõe um ensino sistematizado, reafirmando a indissociabilidade desses dois termos, apontando para um ensino planejado fundamentado nas diferentes teorias de aprendizagem. O desafio de implementar práticas consistentes que dialoguem nesta perspectiva reitera a necessidade da formação contínua com foco no aprimoramento das práticas docentes, na reflexão crítica sobre as concepções firmadas e nos estudos detalhados acerca das metodologias que englobem as práticas discursivas de alfabetização.

Conclusões

Considerando os argumentos apontados nesse estudo, enfatiza-se que as concepções atribuídas, historicamente, acerca da alfabetização e letramento exercem influência direta na organização das práticas pedagógicas. Tais concepções impactam as perspectivas docentes, a estruturação do currículo, a seleção dos materiais didáticos e, de modo especial, a formulação de políticas e propostas de formação continuada destinadas aos professores alfabetizadores.

Dessa forma, é necessário fortalecer o diálogo referente a compreensão sobre esses dois conceitos de modo a abranger a concepção de alfabetização como instrumento para o desenvolvimento intelectual da criança e a possibilidade de acesso ao mundo letrado em que vive. Nesse contexto, a formação continuada deve favorecer uma articulação permanente entre teoria e prática, com o objetivo de ressignificar concepções já estabelecidas e fomentar as ações pedagógicas no cotidiano escolar.

Promover práticas de leitura e escrita considerando a lógica discursiva da língua, seu contexto de uso e diferentes modos de apropriação constitui-se um desafio constante aos alfabetizadores, sobretudo diante das desigualdades sociais manifestadas na realidade de muitas crianças. Na compreensão de que a promoção e o acesso aos bens culturais, entre eles a escrita, extrapolam os limites da escola, e devem estender-se à vida social dos sujeitos, os espaços escolares devem garantir a aprendizagem escolar atrelada a construção de sentidos através das práticas reais de uso da leitura e da escrita, ampliando o repertório cultural, literário e favorecendo a leitura do mundo para além da leitura da palavra.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Concepções; Prática docente.

Referências Bibliográficas

- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização: o quê? Por quê? Como?** 1. ed. – São Paulo: Summus, 2021.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da alfabetização – 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/58-d-os-municipios-melhoraram-alfabetizacao>>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVEIRA, J. Conversas com Graciliano Ramos. In: LEBENSZTAYN, Ieda; SALLA, Thiago Mio (Org.). **Conversas – Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 73-80.
- SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1ª. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ª. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.
- SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. – 13. ed. – São Paulo: Cortez 2012