

Construtivismo e Socioconstrutivismo:

*fundamentos teóricos e implicações nos processos de
alfabetização e letramento*

Josivaldo Barbosa da Silva

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Resumo: O presente artigo discute as contribuições do construtivismo e do socioconstrutivismo para os processos de alfabetização e letramento, relacionando fundamentos teóricos clássicos com a realidade da educação brasileira atual. Parte-se da constatação de que práticas tradicionais, centradas na repetição e memorização, ainda marcam o cenário escolar, embora se mostrem insuficientes diante dos desafios impostos pelas desigualdades históricas. Nesse contexto, o construtivismo, ancorado em Piaget (1970, 1975a, 1975b), valoriza a autonomia do aluno e a construção ativa do conhecimento, enquanto o socioconstrutivismo, baseado em Vygotsky (1991), ressalta o papel das interações sociais e da mediação pedagógica. O estudo configura-se como ensaio teórico, fundamentado na análise e articulação de obras de referência do construtivismo, do socioconstrutivismo e do campo da alfabetização, dialogando com autores como Ferreiro (2001a, 2001b, 2007), Ferreiro e Teberosky (2008) e Freire (1989, 2016, 2019), além de dados recentes sobre alfabetização no Brasil, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Argumenta-se que a integração entre alfabetização e letramento deve ser compreendida como um processo interdependente, que articula dimensões cognitivas, sociais e culturais. Conclui-se que revisitar essas correntes teóricas contribui para ampliar a reflexão docente, fortalecer políticas educacionais inclusivas e construir caminhos para uma alfabetização efetiva, crítica e emancipadora, capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Palavras-chave: Construtivismo; Socioconstrutivismo; Alfabetização; Letramento; Educação brasileira.

Abstract: This article discusses the contributions of constructivism and socioconstructivism to the processes of literacy and literacy, relating classical theoretical foundations with the reality of current Brazilian education. It is based on the observation that traditional practices, centered on repetition and memorization, still mark the school scenario, although insufficient in the face of the challenges imposed by historical inequalities. In this context, constructivism, anchored in Piaget (1970, 1975a, 1975b), values the autonomy of the student and the active construction of knowledge, while socioconstructivism, based on Vygotsky (1991), emphasizes the role of social interactions and pedagogical mediation. The study is structured as a theoretical essay, grounded in the analysis and articulation of key works in constructivism, socioconstructivism, and the field of literacy studies, engaging with authors such as Ferreiro (2001a, 2001b, 2007), Ferreiro e Teberosky (2008) and Freire (1989, 2016, 2019), in addition to recent data on literacy in Brazil, evidencing the urgency of critical and contextualized pedagogical practices. It is argued that the integration between literacy and literacy should be understood as an interdependent process, which articulates cognitive, social and cultural dimensions. It is concluded that revisiting these theoretical currents contributes to broaden teacher reflection, strengthen inclusive educational policies and build paths for effective, critical and emancipatory literacy, capable of responding to the demands of a society in constant transformation.

Keywords: Constructivism; Socioconstructivism; Literacy; Literacy; Brazilian education.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea enfrenta desafios complexos, resultado de um longo histórico de desigualdades estruturais que atravessam o acesso, a permanência e a aprendizagem na educação básica. Apesar dos esforços de políticas públicas nas últimas décadas, essas desigualdades persistem de maneira significativa, exigindo uma reflexão crítica que conecte conceitos teóricos à realidade vivida nas escolas e redes de ensino.

Dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), sistematizados por Tokarina (2025), indicam que em 2023, cerca de 7,7% das crianças e adolescentes de até 17 anos estavam privados de acesso à escola. No campo da alfabetização, quase 30% das crianças de 8 anos não sabiam ler e escrever. As disparidades territoriais são expressivas: enquanto o índice nacional alcança 30%, nas áreas rurais atinge 45%, evidenciando a permanência de assimetrias no direito à aprendizagem.

As taxas de aprendizagem também revelam níveis preocupantes de desempenho. Em 2023, apenas 35,9% dos alunos do 9º ano tinham competência adequada em língua portuguesa, e 5,2% em matemática. As desigualdades raciais permanecem evidentes: a diferença de aprendizagem entre estudantes brancos/amarelos e pretos/pardos/indígenas aumentou de 7,9 para 8,2 pontos percentuais em língua portuguesa (5º ano), e de 8,6 para 9,5 pontos em matemática; esse cenário também se repete no ensino médio (Tokarina, 2025).

Nesse contexto, este estudo se propõe a articular os fundamentos teóricos da educação, como a distribuição equitativa do conhecimento, justiça social, políticas de universalização, ao cenário educacional brasileiro atual, caracterizado por desigualdades persistentes e desafios relacionados à qualidade da aprendizagem. Busca-se evidenciar os limites estruturais do sistema e as possibilidades de atuação pedagógica comprometidas com a construção de uma educação democrática.

Neste artigo, delimitamos como tema central a análise das contribuições do construtivismo e do socioconstrutivismo para os processos de alfabetização e letramento,

estabelecendo uma articulação entre os fundamentos teóricos clássicos e a realidade educacional brasileira contemporânea. O objetivo geral consiste em discutir como essas correntes pedagógicas oferecem subsídios para repensar práticas alfabetizadoras mais críticas, interativas e contextualizadas, em contraposição a modelos tradicionais ainda predominantes nas escolas.

Do ponto de vista metodológico, o texto configura-se como um ensaio teórico, de natureza qualitativa, construído a partir da análise interpretativa de obras de referência do construtivismo e do socioconstrutivismo, bem como de aportes críticos no campo da alfabetização. Trata-se de uma reflexão argumentativa que articula autores e categorias centrais do construtivismo e do socioconstrutivismo, examinando suas contribuições e limites para os processos de alfabetização e letramento. Essa escolha permite aprofundar o debate teórico e explicitar fundamentos que orientam práticas pedagógicas na educação básica.

2. DO CONSTRUTIVISMO E DO SOCIOCONSTRUTIVISMO AOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 O construtivismo e sua influência para as práticas pedagógicas

Historicamente, sobretudo até meados do século XX, a alfabetização de crianças no Brasil esteve predominantemente associada a métodos tradicionais, centrados no ensino mecânico da leitura e da escrita. Nesse período, as práticas pedagógicas enfatizavam o ato de soletrar palavras isoladas, frequentemente descontextualizadas e destituídas de sentido. Atividades como a escrita do próprio nome, exercícios de repetição e memorização, bem como tarefas básicas de leitura, constituíam a base da rotina escolar. Foi a partir das décadas de 1970 e 1980, com a difusão das teorias construtivistas, que se iniciou um movimento de revisão dessas práticas, deslocando o foco para a compreensão dos processos cognitivos da criança na construção do conhecimento escrito. Nesse sentido, o cenário era composto por

práticas pedagógicas pouco dinâmicas e pouco criativas, colocando o docente, considerado apenas um canal de transmissão de conhecimento engessado, em uma posição empobrecida de mero reprodutor de informações aleatórias,. Embora essas práticas ainda façam parte da realidade de muitas escolas, é possível notar uma grande movimentação no que diz respeito ao construtivismo, que, por sua vez, tem atribuído um novo sentido no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário ter em mente que o construtivismo tem como função propor que o educando participe de maneira ativa do próprio aprendizado, tendo como principais mediadores a pesquisa, o estímulo à dúvida, a experimentação e o desenvolvimento do raciocínio lógico, entre outros aspectos. Levando em consideração toda sua proposta, ele vai estabelecendo algumas propriedades dos objetos e edificando as características da realidade que cerca o aluno. As escolas que utilizam métodos construtivistas costumam ter em sua estrutura uma abordagem distinta das escolas que fazem uso de outros métodos mais tradicionais.

Fernandes *et al.* (2018) constataram algumas questões pertinentes ao construtivismo, apontando que, por meio da aplicação de suas ideias, foi possível verificar que:

[...] mudanças na postura do educador dentro da escola, tem resultado em melhorias satisfatórias no ensino. Com a implantação das propostas do modelo, as aulas se tornaram vivas e significativas, o aluno passou a interagir, e o professor também ganhou mais espaço para desenvolver sua criatividade, para fins de tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas. Houve, então, uma aparente transformação no ambiente escolar que possibilitou a canalização de forças no sentido de atingir as metas e objetivos da educação (Fernandes *et al.*, 2018, p. 144).

Nesse contexto, é possível dizer que o construtivismo representa uma das correntes teóricas que tem como empenho explicar como a inteligência humana evolui e se desenvolve, levando em consideração que o desenvolvimento da inteligência é estabelecido pelos atos mútuos entre o indivíduo e o meio em que ele vive. Toda essa concepção em relação a conhecimento e aprendizagem são derivadas, em especial, das teorias da epistemologia genética de Piaget (1970, 1975a, 1975b), que parte do princípio de que o homem não nasce com

seu intelecto desenvolvido, mas também não é caracterizado como passivo sob o meio, isto é, o ser humano responde aos estímulos que recebe de forma externa, agindo sobre eles para edificar e organizar o seu próprio conhecimento, de maneira cada vez mais elaborada e complexa.

É importante salientar que o construtivismo representa um movimento de grande relevância na atualidade, uma vez que, a partir dele, foi possível rever o desenvolvimento da aprendizagem, em uma compreensão de que todo e qualquer indivíduo é detentor da inteligência, sendo apenas preciso alguns estímulos para que o seu intelecto se desenvolva, evolua e, conseqüentemente, amplie estímulos que podem ser considerados a porta de entrada para uma aprendizagem efetiva.

O construtivismo tem sido utilizado por inúmeras instituições de ensino, o que vem proporcionando um ensino diferente e mais dinâmico. Assim sendo, a medida que o educador faz uso dessa teoria pedagógica, simultaneamente, é possível notar o desenvolvimento e a evolução das habilidades, competências e potencialidades das crianças também por meio do seu entorno social.

Dessa maneira, esse molde tem sido fundamental e de grande importância, visto que por meio de seus pressupostos compreensivos, depreendem os trajetos do desenvolvimento humano em relação à inteligência, sendo possível identificar distintas contribuições para o processo de alfabetização e letramento. A principal delas está interligada com a compreensão de que o educando deve ter total liberdade para aprender das mais variadas formas, seja de maneira coletiva ou individual.

O construtivismo pode ser identificado como uma ideia ou proposta pedagógica. Oliveira (2008, p. 429), no entanto, aponta para a dificuldade de definir o que de fato seja o construtivismo. O autor argumenta que:

No Brasil não existem propostas teóricas originais que permitiriam caracterizar algum autor nacional como “construtivista”. O que existe são pessoas que se autointitulam construtivistas, seja divulgando ideias e instrumentos desse movimento, seja considerando-se um praticante dessas ideias. Muitos autores são citados em conexão com as ideias construtivistas. As mais frequentemente citadas são Piaget e Vygotsky, que compartilham

entre si algumas ideias e divergem frontalmente em outras. Mais comumente são pouco lidos e muito incompreendidos.

Assim, diante da ausência de um modelo de educação nacional considerado eficaz e capaz de suprir as necessidades, dificuldades e complexidades que assolam à docência, o construtivismo tem alcançado um grande destaque, uma vez que inseriu uma nova maneira de lecionar para os educadores.

No que diz respeito ao cotidiano pedagógico e ao construtivismo, é possível citar a afirmação de Oliveira (2008), que diz que o mestre só é mestre porque tem conhecimento e pode ajudar outrem a aprender. Nesse sentido, a frase se aloca perfeitamente na prática pedagógica em que o educador deve procurar se qualificar de maneira profissional na intenção de compreender de maneira substancial os desafios que permeiam, sobretudo, o processo de alfabetização e, conseqüentemente, o de letramento.

Assim, torna-se evidente que é inviável o professor obter êxito na missão de educar, caso não entenda previamente as maneiras de alfabetizar. A alfabetização, por sua vez, parte do pressuposto da existência de métodos e abordagens próprias, inerentes à realização pedagógica, devendo ao educador conhecer tanto a estratégia técnica, quanto todos os seus possíveis desdobramentos.

2.2 A abordagem socioconstrutivista e o processo de alfabetização

A expressão socioconstrutivismo foi utilizada por educadores no Brasil a partir dos anos de 1990, não sendo um método de educação e alfabetização, mas uma solução didático-pedagógica para a alfabetização (Mortatti, 2018). O socioconstrutivismo tem como ideia que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no meio social (Fonseca; Teixeira; Carmona, 2021).

Vygotsky (1991) já dizia que, mesmo antes da criança frequentar uma escola, ela já tem um determinado conhecimento adquirido em seu meio social, seja em casa e/ou na sua comunidade. Isso porque, até a criança ter acesso à escola, ela se desenvolve através da

relação com as pessoas que estão em seu meio social e, depois disso, o desenvolvimento ocorre internamente. Sob essa abordagem teórica, é possível inferir que o ser humano começa a construir conhecimentos desde pequeno, sendo influenciado pelos saberes que se encontram à sua volta. A leitura do mundo é realizada de forma constante, e é a partir daí que se desenvolvem a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, a teoria socioconstrutivista explica o conhecimento das vivências sociais. Logo, a valorização do meio em que se vive torna-se fundamental para o processo de alfabetização, pois promove a interação entre os saberes (Bispo, 2018).

Nesse contexto, essa abordagem enfatiza as vivências sociais na aprendizagem, valorizando a construção do conhecimento. Quando há o envolvimento de outras pessoas, abrem-se oportunidades para compreender diferentes modos de pensar e de compartilhar saberes (Santrock, 2010). Assim, o conhecimento é construído a partir do que se aprende com os demais, a partir de suas formas de pensar e de seus entendimentos sobre algo.

Na teoria socioconstrutivista, o processo da aprendizagem acontece primeiramente no social e depois no individual. Segundo Vygotsky (1991), existe a “zona de desenvolvimento potencial” e a “zona de desenvolvimento real”. A primeira está relacionada ao desenvolvimento de uma determinada atividade com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Já a de desenvolvimento real se refere ao momento em que uma pessoa já possui uma aprendizagem adquirida, e consegue realizar atividades sem ajuda, ou seja, as realiza de forma autônoma. Voltando para o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, pode-se realizar um comparativo segundo o qual, em determinada fase, a criança pode já desenvolver algo e ou realizá-lo sozinho ou, ainda, não saber algo. Para isso, precisa de ajuda e auxílio de alguém mais experiente (Fonseca; Teixeira; Carmona, 2021).

Existe ainda, conforme Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento proximal, que é intermediária entre as duas zonas de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento real. Ela é determinada quando existe interação entre o aprendiz com os indivíduos que tenham maior experiência. Logo, para que haja a zona proximal, é preciso que os discentes interajam, através de agrupamentos produtivos. Em outros termos, no processo educacional,

um aluno aprende com o outro e é na troca de informações que se ampliam os seus conhecimentos (Julio, 2012). O professor entra como mediador e precisa buscar alternativas variadas e dinâmicas para a interação dos alunos e a construção do conhecimento coletivo.

A criança começa a se desenvolver após o nascimento, através da emissão de sons, fala e imitações. No entanto, quando se trata da representação da palavra escrita ou falada, isso não é um processo fácil, pois requer mais do que simplesmente imitar. É necessário contar com mediação e apoio pedagógico para a realização de atividades que envolvam reflexão, percepção, imaginação, entre outros aspectos. Logo, a aplicação da zona de desenvolvimento proximal é essencial nesse processo, pois envolve a ajuda de outra pessoa para o desenvolvimento de atividades mais complexas e a interação entre indivíduos (Colacique; Vargas; Reynozo, 2020).

No século XX, com a emergência da teoria construtivista, difundiu-se entre muitos educadores a expectativa de que tal abordagem pudesse redirecionar os processos de aprendizagem, ao incorporar à escola a realidade do aluno e favorecer uma dinâmica mais espontânea do discente na construção do conhecimento.

O professor defendia sua tarefa de planejamento, intervenção, informação, correção, recuperação e promoção de dinâmicas (Colello, 2015). No entanto, o socioconstrutivismo não cria atividades inéditas, pois tem o papel de valorizar os saberes, valores e ritmo de aprendizagem de cada aluno (Ferreiro, 2001b), isso porque cada aluno possui seu ritmo de absorver e processar conhecimentos.

A aprendizagem da escrita tem início fora da escola, não sendo uma repetição da escrita adulta, mas exige uma análise e compreensão. A criança elabora hipótese da escrita, não cabendo ao docente estabelecer o que é certo ou errado. Destaque-se que, na reelaboração das hipóteses, a criança amplia os conhecimentos e as habilidades da escrita. Cada criança possui um desenvolvimento da aprendizagem de forma individual, sem repetições e/ou correções do indivíduo adulto. Percebe-se que a alfabetização é entendida como um processo com desenvolvimento em nível individual, desvinculada dos usos sociais, em que a linguagem escrita é considerada um espelho da linguagem oral, com aprendizagem

e representação de fonemas em grafemas (escrita) e grafemas em fonemas (leitura). No entanto, apenas a decifração de códigos escritos vai ao encontro do que Paulo Freire (2019) definiu como educação bancária. Para o educador e filósofo brasileiro, a educação bancária caracteriza-se como processo mecânico, no qual o professor é entendido como o detentor do conhecimento absoluto, enquanto os alunos são vistos como aqueles que nada sabem. Ainda segundo Freire (2019), o professor pautado nessa concepção de educação distancia-se de práticas libertadoras, ignorando a importância de estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica nos discentes, ao assumir uma postura que se restringe a depositar conhecimento nos alunos.

A alfabetização não deve ser uma habilidade mecânica. No entanto, os discentes devem utilizar a leitura e a escrita para as atividades disponíveis em sua cultura e em seu meio social. Segundo Ferreiro (2001a, p. 43), “a escrita é um produto resultante de um trabalho coletivo”, ou seja, não é um produto escolar, mas cultural. Logo, cumpre funções sociais. Ler e escrever vão além de atividades mecânicas, isso porque existe uma continuidade para construção e reconstrução do código linguístico, havendo uma incompletude da alfabetização.

Quanto à leitura, a teoria socioconstrutivista enfatiza que, ao invés de o professor impor sobre o aluno a sua própria interpretação de algo, ele deve estimular o estudante a criar a sua própria interpretação do que se leu. Não é apenas o professor que possui os conhecimentos, pois eles se encontram disponíveis no meio social, seja em revistas, jornais, internet, considerando que essa última é uma via de aprendizagem para a educação à distância.

Para essa teoria, é preciso ter um engajamento entre os indivíduos envolvidos no ensino-aprendizagem, professores/alunos e alunos/alunos. Assim, o engajamento e a interação entre os indivíduos envolvidos no sistema educativo é de grande relevância para a produção de conhecimento e para a qualidade do ensino e aprendizagem. As ideias socioconstrutivistas colocam o aluno como um indivíduo ativo, que interage com os demais discentes e professores, sendo protagonista do seu próprio conhecimento e não apenas um

acumulador de conteúdo.

2.3 Convergências do construtivismo e socioconstrutivismo com os processos de alfabetização e letramento

O letramento é fundamentado em uma proposta interativa, no discurso oral/escrito e valorização do saber adquirido no cotidiano e na vida acadêmica. Existem múltiplos letramentos (visual, sonoro, gestual e outros) que podem ser percebidos nas ações dos falantes e na interação dos sujeitos de uma cultura, lugar ou grupo social. O letramento não é similar à alfabetização, mas também não é visto como antagônico. É considerado um percurso de interação social, desenvolvido ao longo da existência do sujeito (Sousa, 2019a). Nota-se que o letramento é considerado uma prática social entre sujeitos de grupos iguais ou diferentes, que acontece em meio a um processo interativo e com multiculturas, com propostas diferentes de interação, seja com bens tecnológicos ou culturais (Sousa, 2019b).

Já a alfabetização exige um reconhecimento de elementos que estão inseridos na língua dos falantes que interagem socialmente. É possível uma pessoa ser letrada, mas não alfabetizada. Uma pessoa que é apenas letrada pode ser capaz de demonstrar suas necessidades e se sobressair em algumas situações (Sousa, 2019a). Uma pessoa alfabetizada reconhece a ortografia, domina as representações e regras dos grafemas e fonemas da língua falada (Rojo, 2010). Uma pessoa letrada não é, necessariamente, aquela que apenas saiba ler e escrever. Trata-se de um sujeito capaz de interagir com os diferentes contextos sociais, o que está em consonância com a proposta socioconstrutivista (Sousa, 2019c).

As crianças vivenciam situações de leitura e de escrita no seu cotidiano, seja ao ver um familiar ler um jornal, ler um livro, fazer alguma anotação, escrever um bilhete, usando a escrita como informação ou entretenimento. Isso faz com que as crianças possam ter a percepção das diferentes formas de apresentação da escrita, com diferentes sentidos e funções (Brito, 2007). Em outros termos, as situações de leitura e escrita vivenciadas por qualquer indivíduo não proporcionam a ação do letramento.

Rojo (2010) expõe que o letramento envolve a escrita de uma forma ou de outra, valorizada ou não no meio social, podendo ser local (de uma determinada comunidade) ou global, com envolvimento nos contextos sociais (família, trabalho, igreja, escola, outros), ou seja, envolve comunidades com culturas diversificadas. Assim, é possível que uma pessoa não alfabetizada participe de determinadas ações da sociedade, até por motivos de relacionamentos e de sobrevivência. Por outro lado, o indivíduo analfabeto encontra dificuldades para se inserir em contextos nos quais as práticas letradas são socialmente valorizadas, como o ambiente escolar, que pressupõe níveis mínimos de alfabetização até formas mais complexas de compreensão.

Ao reconhecer a multiplicidade de práticas de letramento presentes na sociedade, evita-se a aplicação de rótulos rígidos acerca do que significa ser ou não letrado, uma vez que tal definição varia conforme as concepções de cada sujeito, seja pela capacidade de inserção no mercado de trabalho, de redigir uma carta ou mesmo de assinar o próprio nome (Terra, 2013). Logo, no letramento não existe uma “exigência” para compreender algo escrito, se comparado ao processo de alfabetização, que exige entendimento da escrita das palavras e seus sons¹.

Na alfabetização, existe uma interrelação entre compreensão das letras e sons. Já o letramento está inserido nos contextos socioculturais do indivíduo. Como afirmado anteriormente, a existência de múltiplos letramentos implica que aquele a ser desenvolvido depende do contexto em que o indivíduo se insere. Por exemplo, pessoas com deficiência visual mobilizam o letramento auditivo; há, ainda, letramentos voltados à imagem, à palavra, ao texto, entre outros. É preciso existir compreensão e interpretação da mensagem, seja através de imagens, textos, palavras, sons ou gestos (Sousa, 2019a).

Vieira e Santos (2018) destacaram uma proposta socioconstrutivista publicada em 1990, dos autores Cócco e Hailer, tendo como tema “Alfabetização: análise, linguagem e pensamento”. Para a época, a mensagem apresentada no livro fugia da tradição das cartilhas,

¹Possivelmente, essa seja uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes ao reconhecer a diferença entre alfabetização e letramento, mantendo uma prática que dissocia alfabetizar e letrar.

que tinham uma apresentação de ensino sequencial: as vogais, consoantes, palavras, sentenças e depois o texto. As cartilhas trouxeram os textos, de forma lúdica, propondo ao professor ler e analisar junto com os alunos, inserindo-os no universo da leitura e escrita. A proposta era de trabalhar unidades temáticas, utilizando gêneros textuais², como poesias, jogos, músicas, pinturas, com atividades de interpretação textual a ser realizadas de forma oral pelo discente e demais colegas de classe.

Desde então, os exercícios de produção textual, no formato oral, tornaram-se comuns entre os aprendentes. Nesse tipo de trabalho, a criança ganha voz e pode se expressar, sendo importante no processo de letramento. Além do desenvolvimento da linguagem oral, o aluno interage socialmente no meio em que está inserido, processo que o induz a refletir, construir opiniões e expressar publicamente seu ponto de vista. O letramento tem como desafio fazer com que as crianças tenham uma visão crítica, com opinião e expressão do seu modo de pensar e entender sobre algo (Pires; Moreira; Catarino, 2017).

Nesse sentido, é uma rica oportunidade para a escola explorar as diversas configurações da linguagem oral com atividades interativas comunicativas que contribuam para o exercício comunicativo. Logo, a aprendizagem da linguagem oral ou escrita no universo linguístico do estudante toma forma e significado, fazendo a escola assumir a tarefa de promover a constância na elaboração das situações didáticas dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (Schneuwly; Dolz, 2004).

Segundo Julio (2012), a leitura diária realizada pelo professor com seus alunos, através de roda de reconto, proporciona o desenvolvimento da oralidade, faz com que esses estudantes conheçam as marcas do discurso e reescrevam a história. Com o avanço dos saberes, eles serão capazes de produzir textos e dominar a escrita e leitura, com a utilização

² Os gêneros textuais circulam do cotidiano das pessoas, fazendo parte de várias áreas do conhecimento, seja em um panfleto ou outdoor. Não basta apenas saber ler, mas também conhecer e interpretar o que está escrito. É importante trabalhar diferentes gêneros textuais, considerando que devem estar articulados com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. A alfabetização assume uma perspectiva interdisciplinar quando a apropriação da leitura e escrita é feita considerando as vivências reais, ou seja, através da observação e registros de conversas, relacionando o que se aprende na escola com o que se ouve (Freitas, 2017). Nesse sentido, não basta apenas ensinar a ler e escrever, mas é preciso compreender e interpretar os significados do que está escrito e do que se ouve.

de práticas sociais.

Nesse contexto, cabe aos professores promover condições para que os alunos construam seus próprios conhecimentos por meio da leitura cotidiana, com oportunidades de reescrita de textos, prática da escrita e desenvolvimento da oralidade, favorecendo a reelaboração das narrativas e o aprimoramento das competências linguísticas. Nesse sentido, além de entender como o aluno processou a informação do texto lido, o professor também pode verificar as dificuldades dos discentes, seja na compreensão, leitura ou escrita.

De acordo com Ferreiro (2001a), o educador alfabetizador tende a sustentar uma imagem empobrecida da criança, desconsiderando que se trata de um sujeito pensante, capaz de construir interpretações, apreender o real e elaborar seus próprios significados. Dentro de uma abordagem socioconstrutivista, os educadores podem criar situações para que o aluno vivencie os usos sociais da grafia, adotando gêneros textuais com linguagem adequada aos diversos contextos comunicativos (Souza, 2006).

Muitas vezes, a prática da escrita na escola se distancia do contexto da sociedade, com o uso mecânico e descontextualizado. Logo, a alfabetização deve transcender aos métodos mecanicistas de ler e escrever, com ampliação para o cenário socioeducacional, com a utilização de práticas escolares diferenciadas. Para isso, a escola precisa trabalhar uma escrita dinâmica, para que a criança possa vivenciar as funções da grafia, como comunicação e registro de informações, e utilizar a leitura para buscar informações e entretenimento. Considerando esse entendimento, a alfabetização na escola deve se voltar para a construção social, com a participação da criança nas diferentes práticas culturais do uso da escrita (Brito, 2007), isso porque a aquisição da escrita está relacionada “à interação de fatores internos e externos ao indivíduo – linguísticos, culturais, pedagógicos e didáticos” (Micotti, 2014, p. 195).

Percebe-se que a alfabetização “é a consciência reflexiva da cultura”, possibilitando “a abertura de novos caminhos”; trata-se, portanto, de um ato político que não pode ser reduzido a um aprendizado mecânico (Freire, 2016, p. 14). Nessa perspectiva, considera-se, ainda, que, concomitantemente à aprendizagem da leitura e da escrita, o sujeito assume

responsabilidade na transformação social. Logo, a alfabetização e o letramento são processos interligados, isso porque quando uma criança ou um adulto analfabeto entra no mundo da escrita, sua aquisição ocorre por meio da alfabetização e do desenvolvimento dessa habilidade nas práticas sociais (letramento). Porém, em uma perspectiva tradicional, esses dois processos eram vistos como independentes, com a alfabetização precedendo o letramento. Mas, hoje, os dois processos são vistos como simultâneos. Embora sejam processos com fundamentos diferentes, possuem especificidades quanto aos conhecimentos, habilidades e competência (Soares, 2004).

Algumas premissas norteiam o letramento, considerado uma prática social e não apenas uma habilidade técnica ou neutra; a abordagem da escrita possui concepções de aprendizagem pessoal; as práticas de letramento possuem aspectos da cultura e da estrutura de poder da sociedade³. Isso porque o letramento não se restringe apenas à escola, mas faz parte das atividades diárias dos indivíduos, tendo suas particularidades em uma cultura específica (Terra, 2013).

Nesse contexto, o ensino precisa considerar os avanços tecnológicos contemporâneos, sobretudo o uso disseminado da internet, amplamente incorporada ao cotidiano, inclusive por crianças pertencentes a uma geração marcada pela cultura digital. Assim, o professor, na condição de mediador, deve integrar essas ferramentas ao processo de ensino-aprendizagem, articulando a relação entre o aprendiz e o conhecimento, bem como entre o aprendiz e os dispositivos tecnológicos (computador, tablet, celular, entre outros). No entanto, muitas vezes, o aprendiz domina a ferramenta e o professor não tem o conhecimento que o aluno possui quanto à manipulação dessas tecnologias. Considerando esses aspectos, é fundamental promover o compartilhamento do conhecimento entre todos

³ Pode-se pensar, também, na contribuição de Gomes e Moraes (2013), em que os autores destacam a necessidade de resgatar a tradição oral, valorizando histórias, contos, fábulas e músicas como recursos pedagógicos para desenvolver habilidades linguísticas e estimular o gosto pela leitura e escrita. Ao longo do livro, são apresentadas propostas de atividades e jogos que utilizam a tradição oral como ponto de partida para a alfabetização, proporcionando um ambiente lúdico e prazeroso para a aprendizagem. Além disso, os autores discutem a importância da interação entre alunos e professores, ressaltando a necessidade de um ensino contextualizado e significativo. Para Gomes e Moraes (2013), essas estratégias dizem respeito à fala do educando, destacando aspectos lúdicos do letramento.

os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio de interações situadas na zona de desenvolvimento proximal, concebidas como elementos estruturantes da construção do saber.

O professor pode considerar a incorporação da leitura de hipertextos eletrônicos em suas aulas, porque ela contribui para obtenção de uma diversidade de informações, possibilitando leituras dinâmicas e compreensão textual. Além do mais, possibilita ao aluno a construção das suas próprias reflexões a partir das interações. O hipertexto, por exemplo, é um texto com conexões (*links*) com outros textos, e o leitor é capaz de produzir um texto linear após as informações adquiridas na leitura, o que possibilita a formação de leitores mais capacitados. No entanto, devido à infinidade de conexões de vários textos, é importante que o leitor tenha o letramento digital.

Nesse contexto, a interação professor-aluno é caracterizada por mecanismos de mobilização e ativação do conhecimento para a direção desejada, considerando o que o sujeito sabe, o que não sabe e o que precisa aprender, incidindo na zona de desenvolvimento proximal, lidando com tema, reflexão e confronto cognitivo (Colello, 2015). Ademais, a interação favorece o desenvolvimento das crianças de modo a instigá-las a se comunicar, a trocar ideias umas com as outras ou com o professor; ajuda a formular hipóteses e a dar opiniões. Isso porque é a partir das relações inter e intrapsicológicas que o sujeito interativo pode construir seus conhecimentos.

Logo, ao utilizar diferentes gêneros textuais dentro de um objeto de ensino, é necessário ter um percurso pedagógico que conduza o aluno a ter uma compreensão dos aspectos formais que organizam esses gêneros, levando-o a refletir sobre o que o cerca na sociedade, os discursos e os temas. Nesse sentido, o assunto a ser elaborado deve estar de acordo com a faixa etária dos discentes, possibilitando que o conhecimento seja ativado nesses alunos, para que busquem mais informações sobre a temática trabalhada em diversos meios, seja em jornais, revistas, livros e internet e para que possam refletir sobre as estratégias linguísticas importantes para a escrita do texto (Marcuschi, 2008).

Depreende-se, portanto, que as atividades de alfabetização e de letramento, na

abordagem socioconstrutivista, precisam de abertura para diálogo e debates, além de contato com muitos gêneros textuais e materiais gráficos, como livros, jornais, revistas e placas, para a interação entre leitura e escrita, fundamental para o letramento (Colacique; Vargas; Reynozo, 2020). Considerando esses aspectos, dentro de uma abordagem socioconstrutivista, Sola (2019) apresentou em seu trabalho um jogo digital com o intuito de contribuir para o ensino-aprendizagem e a compreensão do sistema de escrita alfabético de forma lúdica, de modo que cativa o interesse e curiosidade das crianças contemporâneas. A autora propôs essa ferramenta tecnológica, por ser atraente aos olhos das crianças, que já estão acostumadas ao dinamismo da internet, ao uso do celular e à velocidade das mensagens instantâneas.

Por sua vez, Carneiro (2013, p. 112) explica que os softwares educativos devem ser criados “com concepções epistemológicas socioconstrutivistas e interacionais”, para que os discentes possam “ficar cada vez mais autônomos para a construção da sua aprendizagem e formação da sua cidadania”. Isso porque existem muitos programas, sejam educacionais ou não, em que é possível a interação de duas ou mais pessoas. E é nesse processo de troca de saberes que a criança desenvolve seu conhecimento.

Como percebido no decorrer do texto, muitos autores trouxeram suas defesas e vantagens em relação ao socioconstrutivismo na alfabetização/letramento. Todavia, outros autores apontam críticas a essa abordagem, como Belintane (2017), que afirma que os socioconstrutivistas investiram muito na ideia da espera pelo tempo da criança para seu desenvolvimento, ideias metodológicas, consideradas muito ideológicas em relação ao letramento, e tangenciaram outras. De acordo com Colello (2012), o ensino socioconstrutivista enfrenta o desafio de considerar o ponto de vista dos alunos, compreendendo como interpretam e processam informações, assimilam e atribuem valor às experiências, bem como evoluem em competências como leitura, escrita e compreensão, entre outras.

Percebe-se que, no percurso da aprendizagem na abordagem socioconstrutivista, dá-se ênfase de sentido ao texto e às atividades de conhecimentos sobre a escrita,

considerando que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, isso porque os indivíduos (adultos e crianças) desenvolvem compreensões do que se passa no ambiente que os cercam (Micotti, 2014). No entanto, a alfabetização vai além de apenas ensinamentos adquiridos na prática, seja no meio familiar (nas formas de se comunicar), na igreja, em grupo de amigos, na escola, dentre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; Brasil, 1988), estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Todo esse processo acaba ganhando um certo sentido no momento em que o educador trabalha a leitura de maneira interativa, dando vida ao texto e às ações provenientes dele, deixando de lado apenas a tradicional decodificação de palavras isoladas e letras e partindo para um campo em que a escrita alfabética se torna uma oportunidade de produzir e compreender os textos selecionados para estudo.

Com base no exposto, a compreensão em relação aos métodos de alfabetização e letramento demonstra ser de extrema relevância, uma vez que ultrapassa os limites impostos pelo tradicionalismo, deixando de lado a mecanização de ações frequentemente reproduzidas dentro da instituição escolar. Kramer (2010, p. 98) define a alfabetização da seguinte maneira:

[...] entendo que alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se. Isso significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na palavra falada, na palavra escrita [...]. Alfabetizar não se restringe à decodificação e aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo.

Essa compreensão mais abrangente da alfabetização e do letramento orienta o docente a identificar os desafios implicados nesse processo. Também o instiga a buscar soluções capazes de enfrentá-los de forma coletiva. Para isso, é fundamental envolver todos os atores que compõem essa realidade: escola, professores, pais, funcionários e comunidade.

Desse modo, torna-se possível aproveitar a diversidade de saberes e valores provenientes dos educandos. Essa diversidade contribui para um processo de alfabetização e letramento mais interativo e significativo. Além disso, favorece uma troca direta de conhecimentos entre educandos e docentes. Por fim, é necessário manter o compromisso de que os alunos concluam o ciclo inicial devidamente alfabetizados e letrados. Isso implica garantir esse desenvolvimento até o terceiro ano do Ensino Fundamental. A partir dessa visão mais realista do âmbito educacional, o docente deve buscar estabelecer uma previsibilidade capaz de sanar qualquer problemática que venha a surgir no decorrer do processo. Em geral, o professor planeja e elabora a agenda de atividades, que posteriormente deve ser seguida de maneira rigorosa, contribuindo para uma maior facilitação em relação ao processos de observação de cada educando, levando em consideração todas as suas particularidades e necessidades, orientando tanto o aluno quanto seus responsáveis sobre como deve ser realizado o acompanhamento das tarefas em casa, destacando a relevância do educando não perder nenhuma atividade que compõe a rotina escolar (Fernandes *et al.*, 2018).

Ainda de acordo com os autores supracitados:

Assim, é comum adentrar em uma escola e se deparar com alunos realizando atividades diferenciadas no pátio da escola, na quadra, embaixo de uma árvore, nas residências dos próprios familiares, e outros ambientes que possuem a capacidade de serem utilizados como ambiente de alfabetização. É perceptível que este tipo de didática ajuda os educandos a superar possíveis problemas e limitações, causando, ainda, uma sensação de bem-estar na criança, que passa a gostar do ambiente educacional, pois passa a ver aquele lugar como um ambiente de descobertas e de aprendizagens. A sala de aula se transforma num verdadeiro laboratório, ambiente de construção do saber, em que todas as paredes são aproveitadas para expor a produção textual e artística dos educandos, como forma de incentivá-los e parabenizá-los. Assim, temos uma sala de aula incomum, em que os alunos são divididos em pequenos grupos para facilitar a interação entre os educandos, bem como para tornar mais o direcionamento das atividades pelo professor. Essa relação estabelecida entre o professor e o aluno acontece, como explica Paulo Freire de modo horizontal, na qual também confere ao aluno o poder de discutir com criticidade o assunto trabalhado. Durante o processo de alfabetização, o educador procura trabalhar conteúdos relacionados ao cotidiano das crianças. Nessa perspectiva, o educador traz para sala de aula situações capazes de desenvolver em seus alunos uma visão crítica do mundo que o cerca (Fernandes *et al.*, 2018, p. 148).

Após toda a contextualização, é possível dizer que a teoria de aprendizagem construtivista tem como papel viabilizar tanto para o educador quanto para o educando uma dinâmica maior em relação aos processos de alfabetização e letramento, o que por sua vez foge do tradicionalismo que mantém cada disciplina, cada assunto e cada conteúdo dividido de maneira segregada. Em um cenário construtivista, é possível notar melhor abertura a uma postura interdisciplinar como um conceito que contribui para a formação de cada aluno, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, proporcionando ao aluno novas possibilidades que permeiam os seus interesses, realidades e vivências.

Há diversos pontos convergentes entre o socioconstrutivismo e o construtivismo. Ambas correntes teóricas, afirma Colello (2012), enfatizam a importância do aluno como construtor ativo do seu próprio conhecimento, destacando o papel central da interação social no processo de aprendizagem.

Desse modo, pela ótica do construtivismo, o conhecimento é construído pelo sujeito a partir de suas interações com o ambiente (Fernandes *et al.*, 2018). O aluno é visto como um agente ativo na construção do seu conhecimento, construindo significados a partir de suas experiências e interações com o mundo ao seu redor. O professor assume um papel de facilitador, criando situações desafiadoras que estimulam o aluno a refletir, questionar, experimentar e construir seu próprio conhecimento.

Já o socioconstrutivismo, cujo grande teorizador foi Vygotsky (Vieira; Santos, 2018), expande essa perspectiva ao enfatizar a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. De acordo com essa teoria, o conhecimento é construído de forma coletiva, mediada pelas interações entre os indivíduos e o ambiente cultural em que estão inseridos. Vygotsky (1991) destaca também a zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de seus pares mais experientes. Assim, o papel do professor é ainda mais ativo, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem que favoreçam a interação e a colaboração entre os estudantes.

As duas teorias, no entanto, afirmam Vieira e Santos (2018), são convergentes, na medida em que enfatizam a importância da construção ativa do conhecimento, destacando a necessidade de o aluno estar envolvido em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, ambas valorizam a interação social como um elemento fundamental na construção do conhecimento, seja por meio da troca de ideias entre os estudantes, seja pela mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender a relevância das teorias construtivistas e socioconstrutivistas para os processos de alfabetização e letramento, especialmente no contexto brasileiro contemporâneo. Ao contrastar as práticas pedagógicas tradicionais, centradas na repetição e na memorização, com as perspectivas que valorizam a autonomia, a interação e a construção ativa do conhecimento, evidencia-se que os modelos teóricos aqui discutidos oferecem caminhos mais consistentes para enfrentar os desafios ainda presentes na educação nacional.

O construtivismo, fundamentado nas contribuições de Piaget (1970, 1975a, 1975b), mostrou-se essencial para reconhecer o aluno como sujeito ativo, que organiza e reelabora o saber a partir de suas experiências. Já o socioconstrutivismo, de base vygotskiana, reforçou o papel do meio social, da linguagem e das interações na mediação da aprendizagem, ressaltando a importância da zona de desenvolvimento proximal e da cooperação entre pares. A convergência entre essas duas abordagens evidencia que a alfabetização e o letramento não podem ser concebidos como práticas isoladas, mas como processos interdependentes, nos quais o aluno aprende a decodificar a língua e, simultaneamente, a utilizá-la em situações sociais reais.

Nesse sentido, estudos de revisão como este tornam-se fundamentais, pois permitem reunir, sistematizar e confrontar diferentes contribuições teóricas, possibilitando ao docente repensar sua prática e ampliar suas estratégias. Ao revisar autores como Piaget (1970, 1975a,

1975b), Vygotsky (1991), Freire (1989, 2016, 2019), Ferreiro (2001a, 2001b, 2007) Ferreiro e Teberosky (2008) e tantos outros, reafirma-se a necessidade de superar visões mecanicistas da alfabetização e de compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e críticas. Além disso, a revisão de literatura contribui para identificar os avanços e as limitações dos métodos aplicados em diferentes épocas, fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais mais consistentes e para o fortalecimento da ação docente.

Diante dos retrocessos educacionais evidenciados pelos indicadores recentes, como o aumento do número de crianças não alfabetizadas até os oito anos, a incorporação dos referenciais construtivistas e socioconstrutivistas revela-se ainda mais urgente. Ao reconhecer o papel do professor como mediador, do estudante como protagonista e da escola como espaço de construção coletiva do saber, abre-se a possibilidade de uma alfabetização efetiva, crítica e emancipadora. Portanto, revisitar essas correntes teóricas e sua aplicação prática constitui um movimento indispensável para a consolidação de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora no Brasil.

REFERÊNCIAS:

BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BISPO, N. A. **A alfabetização de jovens e adultos:** a valorização dos diferentes conhecimentos. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica do Estado do Paraná, Mata de São João, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21133/1/alfabetizacaojovensadultosvalorizacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro ao quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], v. 44, n. 4, p. 1-9, 2007.

Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1877Brito.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CARNEIRO, F. V. **Letramento digital**: as implicações do uso do software na aprendizagem de crianças com baixa proficiência em leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Madeira, 2013. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/entities/publication/bo6273fd-cae3-42e0-852d-f6d3676edccb>. Acesso em: 20 fev. 2025.

COLACIQUE, R. C.; VARGAS, D.; REYNOZO, A. **Reflexões e Narrativas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020.

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textual**: conteúdos, formas e relações. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-26042016-134026/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2025.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

FERNANDES, A. M. M. *et al.* O construtivismo na educação. **Id on Line**: Revista Multidisciplinar e de Psicologia, [s.l.], v. 12, n. 40, p. 138-150, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1049/1514>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, J. R.; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, e34333, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/34333/27615>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, M. O. Alfabetização, letramento e interdisciplinaridade: diálogo sobre práticas integradoras. **Revista Práticas de Linguagem**, Niterói, v. 7, n. 1, p. 39-55, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28531>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GOMES, L.; MORAES, F. **Alfabetizar**: letrando com a tradição oral. São Paulo: Cortez, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=30431&t=o-que-e>. Acesso em: 20 fev. 2025.

JULIO, E. **Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador**: O projeto bolsa escola pública e Universidade na alfabetização inicial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/edna_julio.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MICOTTI, M. C. O. A construção da leitura e da escrita e o ensino. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos ou queremos? Marília: Oficina Universitária, São Paulo: UNESP, 2014. p. 187-206.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente. **Perspectivas em Diálogo**, Pioneiros, v. 5, n. 10, p. 5-32, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7174>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beta**: ABC do Alfabetizador. 7. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2008.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIRES, M. O. C.; MOREIRA, J. N.; CATARINO, E. M. Navegando no processo de construção da alfabetização e do letramento. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR; CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 2017.

Anais [...]. Mineiros: UNIFIMES, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/203>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar letrando? Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2010.

SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional**. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOLA, R. A. P. **Jogo digital**: uma possibilidade pedagógica para a alfabetização e o letramento. Dissertação (Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bc17e898-b803-4c25-97ea-1c16019a2751/content>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUSA, I. V. **A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes**. Ponta Grossa: Atena, 2019c. v. 3.

SOUSA, I. V. Letramento e formação do professor de língua portuguesa: políticas, perspectivas e tensões. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 3, n. 1, p. 30-38, 2019b. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/177/93>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SOUSA, I. V. O professor de língua portuguesa no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 131-144, 2019a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1075>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SOUZA, C. **Círculos de cultura infantil**: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/354/1/B_Cristhiane%20Souza.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Revista D.E.L.T.A.**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 20 fev. 2025.

TOKARINA, M. Pandemia ainda impacta educação no Brasil, aponta estudo. **Agência Brasil**, jan. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-01/na-educacao-brasil-ainda-nao-s-e-recuperou-da-pandemia>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VIEIRA, Z. P. P.; SANTOS, C. E. F. Clássicos conteúdos de cartilhas seculares ainda rememorados em livro socioconstrutivista. **Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v. 10, n. 2, p. 481-502, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4294/3785>. Acesso em: 12 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE OS AUTORES:

Josivaldo Barbosa da Silva é doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Bolsista CAPES/PROSUC.

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz é pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco e professora do Programa de Pós graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.