REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

LETRAMENTO NA SALA DE AULA: O CONTEXTO DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ESCOLA PROFª MARIA NILZA EM SALGUEIRO, PERNAMBUCO, 2025

LITERACY IN THE CLASSROOM: THE CONTEXT OF THE 4TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL I, AT THE PROFª MARIA NILZA SCHOOL IN SALGUEIRO, PERNAMBUCO, 2025

Ciências Humanas • 11/03/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/773212933

Benilda Barboza Lopes dos Santos[1]

Francisco Lisboa Magalhães[2]

RESUMO

O estudo em questão, recorte de uma dissertação de Mestrado, fundamenta-se na distinção entre alfabetização e letramento, compreendendo a primeira como domínio do sistema de escrita e a segunda como uso social e crítico da leitura e da escrita. A pesquisa discute concepções teóricas do letramento e suas dimensões (escolar, acadêmica, digital, literária e científica), destacando a necessidade de articulação entre alfabetização e letramento nos anos iniciais. Analisa ainda desafios da escola pública, como desigualdades sociais, limitações estruturais, fragilidades na formação docente e práticas descontextualizadas, ressaltando a importância das políticas públicas e da valorização do professor. No contexto da Escola Professora Maria Nilza, investigaram-se o perfil discente, marcado pela heterogeneidade nos níveis de aprendizagem, e o perfil docente, considerando formação, experiência e necessidades de formação continuada. Adotou-se abordagem quali-quantitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionário a professores do 4º ano. Os resultados revelam que, apesar da experiência docente, persistem desafios relacionados à infraestrutura, ao apoio pedagógico e à participação familiar. Conclui-se que a consolidação do letramento exige integração entre teoria e prática, fortalecimento de políticas públicas, investimento em formação continuada e melhoria das condições de trabalho, a fim de promover avanços na aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Letramento; Educação Pública; Alfabetização; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This study, an excerpt from a Master's dissertation, is based on the distinction between literacy and reading comprehension,

understanding the former as mastery of the writing system and the latter as the social and critical use of reading and writing. The research discusses theoretical conceptions of literacy and its dimensions (school, academic, digital, literary, and scientific), highlighting the need for articulation between literacy and reading comprehension in the early years. It also analyzes challenges in public schools, such as social inequalities, structural limitations, weaknesses in teacher training, and decontextualized practices, emphasizing the importance of public policies and the appreciation of teachers. In the context of the Maria Nilza School, the student profile, marked by heterogeneity in learning levels, and the teacher profile, considering training, experience, and continuing education needs, were investigated. A qualitative-quantitative approach was adopted, with bibliographic and documentary research and the application of a questionnaire to 4th-grade teachers. The results reveal that, despite teaching experience, challenges related to infrastructure, pedagogical support, and family participation persist. It is concluded that consolidating literacy requires integration between theory and practice, strengthening public policies, investing in continuing education, and improving working conditions in order to promote advances in reading and writing learning.
Keywords: Literacy; Public Education; Alphabetization; Early Years.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões educacionais têm ampliado o entendimento sobre alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporando o conceito de letramento como dimensão indispensável ao processo formativo. Aprender a ler e a escrever, compreendido como domínio do sistema de escrita, já

não atende, por si só, às demandas de uma sociedade marcada pela intensa circulação de textos e informações. Nesse cenário, o letramento configura-se como um desdobramento necessário da alfabetização, ao considerar o uso social da linguagem escrita (Soares, 2003).

Conforme destaca Soares (2007), o letramento envolve a capacidade de empregar leitura e escrita em diferentes situações sociais, de maneira crítica e significativa. Não se restringe, portanto, ao aspecto técnico, mas implica compreender as funções e os sentidos que essas práticas assumem no cotidiano. Nessa mesma direção, Kleiman (1995) enfatiza que o letramento está ligado a práticas culturais mediadas pela escrita, integrando dimensões sociais e históricas.

Ao compreender o letramento como prática social, Street (1984) propõe uma perspectiva ideológica, segundo a qual leitura e escrita se articulam a contextos culturais específicos e a relações de poder. Assim, o ato de letrar não é neutro, exigindo que a escola reconheça e valorize os conhecimentos e as experiências que os estudantes já possuem.

Entretanto, a realidade das escolas públicas brasileiras apresenta desafios significativos para a consolidação de práticas efetivas de letramento. Limitações de infraestrutura, escassez de recursos pedagógicos, desigualdades socioeconômicas e fragilidades na formação docente interferem diretamente na qualidade do ensino da leitura e da escrita (Silva; Santos, 2020; Oliveira, 2025).

Além disso, ainda predominam, em muitos contextos, metodologias tradicionais baseadas na repetição e na descontextualização dos

conteúdos. Para Aguiar (2022), tais práticas enfraquecem a dimensão social do letramento ao desvincular o ensino da realidade dos alunos. Em contraposição, Tasca e Guedes-Pinto (2013) defendem uma abordagem ampliada, que ultrapasse o ensino instrumental e favoreça a inserção crítica dos estudantes no universo letrado.

A discussão contemporânea também destaca a existência de múltiplos letramentos. Autores como Cosson (2006) e Leite e Pereira (2021) evidenciam a importância do letramento acadêmico, literário e científico como dimensões fundamentais do percurso escolar. Cabe à escola, nesse sentido, promover experiências diversificadas de leitura e escrita que possibilitem diferentes formas de participação social.

Outro elemento central é a formação continuada dos professores, considerada estratégica para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Silva e Pan (2022) ressaltam que a constituição da identidade profissional docente está relacionada às próprias vivências de leitura e escrita, sendo a linguagem um instrumento estruturante da prática educativa.

No contexto da Escola Professora Maria Nilza, localizada em Salgueiro-PE, observa-se um movimento em direção a propostas pedagógicas mais coerentes com os princípios do letramento, ainda que persistam entraves estruturais. A valorização dos saberes dos estudantes, a escuta sensível e a articulação entre leitura e produção textual configuram-se como eixos relevantes desse processo, conforme apontam Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019).

Dessa forma, esta pesquisa tem como propósito analisar como o letramento é desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, considerando o contexto social da escola, a formação docente e as práticas pedagógicas adotadas. Parte-se da compreensão de que o letramento contribui de maneira decisiva para a construção da autonomia e para o exercício da cidadania.

2. LETRAMENTO E SUAS RELEVANTES CONSIDERAÇÕES

2.1. Conceitos Importantes

Historicamente, a alfabetização no Brasil esteve centrada no domínio do código linguístico, ou seja, codificação e decodificação (Oliveira, 2025; Molina; Engelbert; Silva, 2023). Contudo, com as transformações sociais, tornou-se evidente que apenas saber ler e escrever não garantia a plena inserção social, o que impulsionou a ampliação do conceito para letramento (Aguiar, 2022).

Magda Soares (1998, 2002, 2003, 2007, 2018, 2020) é referência central ao distinguir alfabetização, que é a aquisição do sistema alfabético, de letramento, entendido como prática social que envolve o uso crítico, reflexivo e funcional da leitura e da escrita em diferentes contextos. Kleiman (1995; 2021) reforça essa perspectiva ao definir o letramento como conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, destacando inclusive a noção de oralidade letrada. Street (1984) contribui com o modelo ideológico de letramento, defendendo que a escrita está vinculada a relações de poder, valores e contextos culturais específicos.

Alfabetização e letramento, por mais que sejam processos distintos, são indissociáveis (Soares, 2003; Silva; Santos, 2020), sendo possível que um indivíduo seja alfabetizado sem ser letrado (Silva, 2021;

Borges; Tartuci, 2024), ou participe de práticas letradas mesmo sem pleno domínio do código escrito (Soares, 2018; Kleiman, 2021). Tasca e Guedes-Pinto (2013) defendem a ampliação do debate escolar para além da associação restrita entre alfabetização e letramento, propondo uma abordagem mais crítica e contextualizada.

Quanto à multiplicidade de letramentos, ela varia conforme contextos sociais e culturais (Soares, 1998; Vergna, 2021; Benvindo; Alves, 2024). Destacam-se o letramento escolar (Castanheira, 2017; Silva, 2020), o letramento acadêmico (Fiad, 2017; Leite; Pereira, 2021), o letramento científico (Merrazi; Robaina, 2021), o letramento digital (Leurquin; Souto Maior; Gonçalves, 2022) e o letramento literário, concebido como processo contínuo de apropriação da literatura (Cosson, 2006; Paulino, 2004).

No que se refere à formação docente, Silva e Pan (2022) destacam que a identidade profissional do professor é construída por meio de práticas de leitura e escrita, sendo fundamental uma formação continuada. Piccoli (2015) problematiza a formação generalista do pedagogo, enquanto Batista e Gomes (2018) e Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019) ressaltam o papel mediador do professor no processo de alfabetização e letramento.

Logo, a escrita deve ser compreendida como prática social e construção de sentido (Soares, 2020; Barbosa, 2023), desenvolvida simultaneamente à alfabetização (Torres; Irala, 2014). Estudos recentes indicam que o domínio das relações entre letras e sons é condição para o uso da linguagem escrita, assim como o uso social da escrita também favorece a própria alfabetização (Trevizoli; Lucas, 2024; Santos *et al.*, 2021). Assim, o letramento configura-se como

instrumento essencial para a formação crítica, cidadã e participativa dos sujeitos.

2.2. Aplicação do Letramento na Sala de Aula com Crianças

A aplicação do letramento na sala de aula exige a superação do ensino mecânico da leitura e da escrita, integrando-as às práticas sociais dos alunos (Soares, 1988; 2002). O processo de ensino-aprendizagem é complexo e envolve dimensões sociais e comportamentais (Tabile; Jacometo, 2017), demandando metodologias que promovam não apenas a decodificação, mas a compreensão crítica dos textos e seus impactos sociais (Ramos; Gonçalves, 2021).

Rodrigues (2020) alerta que muitos alunos, embora alfabetizados, não estabelecem relações significativas com o que leem, reforçando a necessidade de práticas contextualizadas, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017), que atribui ao componente Língua Portuguesa a ampliação dos letramentos para participação crítica nas práticas sociais. A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), fundamenta essa perspectiva ao defender que a criança constrói hipóteses sobre a escrita em interação com o meio social, exigindo do professor uma mediação que estimule reflexão e autonomia.

Autores como Pinto e Souza (2024) e Dalla Valle (2024) destacam que o letramento desenvolve habilidades interpretativas e argumentativas essenciais à vida escolar e social. Kleiman (2007) reforça a dimensão social da escrita, enquanto Rondon (2022) defende a criação de ambientes alfabetizadores com diversidade de

gêneros textuais. Macedo (2020) propõe o diálogo entre pesquisa e prática docente para qualificar o ensino.

Acerca do letramento digital, especificamente, Rojo e Barbosa (2015), Freitas e Rodrigues (2022) e Silva e Santos (2022) defendem a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) às práticas pedagógicas. A ludicidade é apresentada como estratégia significativa no processo de aprendizagem (Pinto; Souza, 2024). Assim, a aplicação do letramento requer práticas interativas, avaliação formativa e integração das demandas tecnológicas, visando à formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

2.3. O Educador Que Utiliza o Letramento

O educador que adota o letramento fundamenta sua prática em uma perspectiva crítica e emancipadora, superando abordagens mecanicistas (GESUINO; GIACOMAZZO, 2021). Inspirado nas reflexões de Paulo Freire, o letramento é concebido como prática social vinculada à conscientização e à transformação (KLEIMAN, 2005). Para Freire (1987; 1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a alfabetização deve promover emancipação e participação cidadã.

Essa perspectiva dialoga com o construtivismo de Vygotsky (2001), que compreende a aprendizagem como processo ativo e socialmente mediado. Assim, o professor atua como mediador, promovendo experiências significativas e contextualizadas que possibilitem ao aluno protagonizar sua aprendizagem.

Borges *et al.* (2022) defendem estratégias que integrem leitura e escrita ao contexto social dos estudantes, enquanto Rosa e Maia (2020) destacam o papel do educador como facilitador da

construção de sentidos, especialmente por meio de práticas que valorizem diferentes linguagens e experiências culturais.

Ademais, vale sublinhar que práticas alinhadas à BNCC favorecem a autonomia, o pensamento crítico e a cidadania ativa desde os anos iniciais. A formação continuada, o planejamento escolar e metodologias interativas são elementos centrais para consolidar o letramento como prática transformadora.

3. DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DO LETRAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA

3.1. Consideráveis Desafios

Analisaremos os principais desafios do letramento na escola pública, compreendendo a aprendizagem como processo interdependente mediado pelo professor (Thiesen, 2008; Frison; Wyzykowski, 2021). Destaca-se a princípio a necessidade de promover autonomia e protagonismo discente, especialmente diante das limitações estruturais e pedagógicas que marcam a realidade escolar (Oliveira, 2023), já que a aprendizagem significativa depende da articulação entre conteúdo escolar e contexto social dos estudantes (Silva, 2024), superando modelos tradicionais que isolam leitura e escrita de suas funções sociais (Street, 1984; Soares, 1988; Aguiar, 2022).

As desigualdades sociais, os currículos descontextualizados, a precariedade da infraestrutura e as fragilidades na formação docente comprometem o desenvolvimento do letramento, contribuindo para repetência e evasão escolar (Arroyo, 2010; Duarte; Rocha; Lima, 2022). Dados educacionais recentes (Brasil, 2023) revelam disparidades raciais e socioeconômicas no acesso à alfabetização, reforçando a necessidade de políticas públicas

equitativas, como o PNE, o FUNDEB e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2014; 2020; 2023).

Autores como Sordi e Gonçalves Neto (2021) e Santos (2024) apontam que políticas voltadas às populações vulneráveis ainda enfrentam limitações estruturais, exigindo ações integradas entre escola, família e comunidade. Carvalho e Fernandes Sobrinho (2024) destacam que, em contextos de pobreza, o letramento sofre impactos diretos das condições materiais de vida. Heil e Silva (2024) demonstram que lacunas no ensino da leitura e escrita repercutem no desempenho acadêmico futuro, ampliando desigualdades no acesso ao ensino superior.

Ademais, o abandono e a evasão escolar são fenômenos multifatoriais (Santos *et al.*, 2019; Ramos; Gonçalves Junior, 2024), agravados por infraestrutura precária e desvalorização docente. A pandemia de COVID-19 evidenciou tais fragilidades, ampliando desigualdades no acesso às tecnologias (Andrade Filho *et al.*, 2024).

No campo do letramento digital, Bonilla (2007) problematiza a limitação da chamada “alfabetização digital”, defendendo uso crítico das tecnologias. Maragoni (2024) e Queiroz (2024) apontam entraves como falta de formação docente e infraestrutura inadequada, especialmente em regiões periféricas e amazônicas. Rojo (2009) reforça a importância dos letramentos multissemióticos para responder às novas demandas comunicativas.

Quanto ao letramento literário, Cosson (2006) define-o como desenvolvimento de competências específicas para leitura estética e simbólica. Santos (2022) evidencia desafios em escolas quilombolas, como ausência de materiais contextualizados e formação adequada,

enquanto Freitas (2022) aponta dificuldades metodológicas no uso do PNLD Literário, sugerindo metodologias participativas como círculos de leitura.

Destaca-se ainda a implementação da BNCC e da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e o descompasso entre diretrizes normativas e realidade escolar. Embora a PNA enfatize a consciência fonêmica, críticas indicam negligência das dimensões socioculturais do letramento, fundamentais em contextos diversos.

Em síntese, os desafios didático-pedagógicos do letramento na escola pública envolvem desigualdades estruturais, fragilidades formativas e limitações tecnológicas. Sua superação exige políticas públicas integradas, investimentos contínuos em formação docente e infraestrutura, além de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a equidade e a emancipação social.

3.2. Metodologias Adotadas na Sala de Aula

A metodologia utilizada na educação básica constitui elemento central para o desenvolvimento do letramento, compreendido como prática social que ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem articular diferentes gêneros textuais, múltiplas linguagens e contextos sociais, promovendo a construção de sentidos de forma crítica e significativa, conforme defendem Magda Soares e Brian Street. Assim, o professor assume o papel de mediador de experiências letradas contextualizadas.

Moreira e Ribeiro (2016) defendem metodologias que favoreçam a interação, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, princípios que dialogam com as chamadas metodologias ativas. Segundo

Moran (2015; 2018), tais metodologias deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando pensamento crítico e participação ativa. Berbel (2011) reforça que o estudante deve assumir postura reflexiva diante dos conteúdos, enquanto Valente (2017) alerta que sua efetividade depende de planejamento, organização do tempo pedagógico e condições estruturais adequadas.

Entre as estratégias ativas, destaca-se a Sala de Aula Invertida, analisada por Guarda *et al.* (2023) e Bueno, Rodrigues e Moreira (2021), que possibilita o contato prévio com o conteúdo e utiliza o tempo presencial para debates e resolução de problemas. Essa abordagem fortalece a autonomia e favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

Os multiletramentos, conceito desenvolvido por Roxane Rojo e Moura (2019), ampliam a noção de letramento ao integrar diferentes linguagens (verbal, visual, sonora e digital) reconhecendo a diversidade cultural e semiótica contemporânea. No entanto, como aponta Soares (2020), sua implementação enfrenta obstáculos relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias e à formação docente. Lemke (2002) e Xavier (2021) ressaltam que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de produção e circulação de sentidos, desde que utilizadas criticamente, evitando uma abordagem meramente instrumental (Rojo, 2012).

A pesquisa-ação, fundamentada por Michel Thiollent (2011), configura-se como metodologia investigativa que aproxima teoria e prática, envolvendo os estudantes na análise de problemas reais. Lüdke e André (2013) destacam que essa abordagem exige postura reflexiva do professor e condições institucionais favoráveis. Santana e

Narciso (2024) evidenciam sua contribuição para o letramento informacional, ao desenvolver habilidades críticas e argumentativas.

No campo do letramento literário, a roda de leitura ocupa lugar de destaque. Para Rildo Cosson (2007), essa prática promove a formação de leitores críticos por meio do diálogo interpretativo e da construção coletiva de sentidos. Batista (2018) e Pauluk (2023) reforçam que a roda de leitura estimula oralidade, escuta ativa e empatia, consolidando-se como estratégia inclusiva, mesmo em contextos com poucos recursos.

Além disso, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2014) defendem a formação do professor como agente letrador, capaz de atuar em diferentes práticas sociais. Oliveira e Silva (2023) ressaltam que metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), articuladas às tecnologias digitais, fortalecem o letramento crítico ao situar o estudante como sujeito ativo na produção de sentidos.

Em síntese, as metodologias adotadas, ou seja, metodologias ativas, multiletramentos, pesquisa-ação, rodas de leitura e tecnologias digitais, compartilham o foco no protagonismo discente e na valorização das práticas sociais de leitura e escrita. Quando articuladas de forma contextualizada e alinhadas às diretrizes da BNCC, contribuem para um letramento significativo, inclusivo e crítico, embora sua efetividade dependa de formação docente continuada, infraestrutura adequada e políticas públicas consistentes.

3.3. Planejamento Escolar

O planejamento escolar é uma prática essencial para a organização do trabalho educativo, configurando-se como instrumento que orienta ações pedagógicas e administrativas com vistas à melhoria da qualidade do ensino (Silva *et al.*, 2024). Para Freire (1996), não há docência sem discência, pois ensinar e aprender são processos interdependentes. Nessa perspectiva, o planejamento não é mero ato burocrático, mas exercício reflexivo que considera a realidade dos estudantes, os objetivos formativos e as condições concretas da escola.

Souza e Santos (2019) defendem que o planejamento deve responder às questões “para quê” e “para quem” se planeja, assumindo caráter político e social. Já Vasconcellos (1995) concebe o planejamento como antecipação consciente da ação pedagógica, ressaltando seu caráter processual e contínuo. Do mesmo modo, Libâneo (2000; 2019) afirma que planejar é prever e organizar atividades didáticas articulando objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, garantindo intencionalidade ao ensino.

O planejamento escolar estrutura-se a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do calendário escolar, da gestão administrativa e pedagógica, da formação docente e da avaliação institucional, sendo construído coletivamente. Gandin (2019) reforça que planejar é transformar a realidade em uma direção escolhida, conferindo racionalidade e clareza à ação educativa. Assim, o planejamento deve ser flexível, acompanhando as transformações sociais e as necessidades da comunidade escolar.

Conceição *et al.* (2019) destacam que o planejamento se organiza em níveis complementares: planejamento educacional (âmbito governamental), planejamento curricular (adaptação do currículo à

realidade local) e planejamento de ensino (organização da prática docente). Nesse último nível, o plano de ensino e o plano de aula tornam-se instrumentos fundamentais. Segundo Garcia (1984), o plano de ensino organiza o processo de ensino-aprendizagem em determinada disciplina, enquanto Libâneo (2000) define o plano de aula como a previsão organizada das atividades didáticas com base nas condições reais da turma.

No contexto das políticas públicas, o planejamento deve articular-se à BNCC e à PNA, que orientam o trabalho pedagógico nos anos iniciais. A BNCC (2017) define direitos de aprendizagem e competências essenciais, enquanto a PNA (2019) enfatiza a consciência fonológica, a fluência leitora e a formação continuada de professores. Nesse cenário, o plano de aula assume caráter estratégico para garantir práticas sistemáticas e coerentes com os objetivos da alfabetização.

Silva e Alves (2020) evidenciam a relevância da sequência didática no planejamento da leitura, possibilitando abordagem estruturada e contextualizada. Autores como Zabala (1998) e Hernández e Ventura (1998) reforçam a importância da organização curricular por projetos, favorecendo aprendizagem significativa. Já Hoffmann (2014) e Luckesi (2011) destacam a avaliação formativa como componente essencial do planejamento, permitindo acompanhamento contínuo do progresso dos alunos.

Distingue-se, ainda, planejamento escolar e planejamento acadêmico. Conforme Orso (2015), o planejamento escolar refere-se à organização global da instituição, enquanto o planejamento acadêmico, segundo Garcia (1984), direciona-se à prática docente em sala de aula. Ambos são complementares e indispensáveis para

assegurar coerência entre diretrizes institucionais e ações pedagógicas.

No campo do letramento, o planejamento acadêmico ganha centralidade, pois deve integrar metodologias que promovam participação ativa, leitura crítica e uso social da linguagem. Beltrão (2023) destaca que o planejamento eficaz considera as necessidades específicas dos alunos, enquanto Machado (2021) enfatiza o uso de metodologias ativas para fortalecer o protagonismo discente.

Em síntese, o planejamento escolar configura-se como instrumento estruturante da prática educativa, articulando dimensões políticas, pedagógicas e sociais. Quando construído de forma coletiva, flexível e alinhado às políticas públicas e às demandas do letramento, contribui para uma educação intencional, crítica e transformadora, voltada à formação de sujeitos autônomos e socialmente participativos.

4. O CONTEXTO DA APLICAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA MARIA NILZA EM SALGUEIRO - PERNAMBUCO

4.1. A Realidade Escolar e o Letramento

A realidade escolar contemporânea exige uma abordagem pedagógica que reconheça o letramento como prática social fundamental para a formação crítica dos estudantes. O letramento ultrapassa a mera decodificação de palavras e envolve a capacidade de compreender e produzir textos em contextos variados, permitindo ao aluno interagir de forma mais consciente com o mundo ao seu redor.

Conforme afirma Soares (2003), o letramento deve ser compreendido como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida escolar, sendo papel da escola promover práticas que ampliem a competência linguística e comunicativa dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2005) destaca que o letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais e culturais dos sujeitos, o que demanda dos educadores um olhar atento às realidades específicas de cada contexto escolar.

Isso significa que as práticas pedagógicas não podem ser padronizadas ou descontextualizadas, pois os modos de ler e escrever variam conforme o ambiente sociocultural dos alunos. É necessário que o professor reconheça as experiências linguísticas dos estudantes, valorizando saberes locais e formas diversas de expressão. Quando a escola ignora essas particularidades, corre o risco de reproduzir desigualdades e excluir sujeitos dos processos significativos de aprendizagem.

Ao analisar o letramento no Brasil por meio da obra cinematográfica *Narradores de Javé*, Oliveira e Zanforlin (2009) evidenciam como a oralidade foi, por muito tempo, a principal forma de preservação da memória coletiva e construção de sentido cultural, especialmente entre populações com baixo acesso à escolarização formal. Segundo os autores, até as primeiras décadas do século XX, a maioria da população brasileira era analfabeta, demonstrando que a escrita como prática cultural é relativamente recente no país. Assim, o letramento não deve ser visto como simples superação da oralidade, mas como dimensão complexa e heterogênea da cultura.

Na valorização do regionalismo, Rodrigues *et al.* (2021) analisaram a aplicação da literatura de cordel como instrumento de letramento

em uma turma do 7° ano no município de Pedro Régis, na Paraíba. Os autores destacam que o cordel, gênero textual tradicional do Nordeste, favoreceu o reconhecimento da cultura regional e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Mesmo com algumas inadequações formais, os estudantes demonstraram engajamento e criatividade, reforçando que práticas culturais locais podem fortalecer processos de letramento.

No contexto contemporâneo, o debate sobre letramento amplia-se para o campo digital. A Carta Brasileira para Cidades Inteligentes (CBCI) propõe que cidades inteligentes devem promover gestão inovadora e colaborativa, utilizando tecnologias para melhorar a qualidade de vida e reduzir desigualdades. França-Neto *et al.* (2023) ressaltam que, especialmente no Nordeste, a implementação desse conceito está associada à transformação digital, inclusão social e letramento digital. Os autores destacam que não basta disponibilizar tecnologia; é necessário que a população desenvolva habilidades críticas para utilizá-la de forma segura e produtiva.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) indicam que a população brasileira entre 6 e 14 anos foi estimada em aproximadamente 24,5 milhões de crianças. Apesar da taxa de frequência líquida atingir 94,6%, houve leve declínio em relação ao ano anterior, demonstrando que o acesso à escola não garante automaticamente permanência e progressão regular.

Na região Nordeste, os desafios tornam-se mais evidentes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) e dados da PNAD Contínua (2024), a taxa de frequência líquida situa-se abaixo da média nacional, reforçando

desigualdades socioeconômicas e estruturais que impactam diretamente o processo educativo.

Nesse cenário, o letramento deve ser compreendido como processo social e cultural que exige práticas pedagógicas contextualizadas e políticas públicas que enfrentem barreiras regionais. A adaptação das estratégias educacionais às realidades locais é condição essencial para garantir o direito à aprendizagem.

A Escola Professora Maria Nilza está situada no município de Salgueiro, no estado de Pernambuco, localizado na região Nordeste do Brasil. O município apresenta características típicas do semiárido, com clima quente e seco, influenciando diretamente as condições de vida da população. Segundo dados do IBGE (2022), Salgueiro possui aproximadamente 65 mil habitantes e IDH-M de 0,669, considerado médio.

O município apresenta taxa de escolarização de 96,7% entre crianças de 6 a 14 anos, indicando amplo acesso à educação básica. Contudo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 5,9 nos anos iniciais e 5,1 nos anos finais do ensino fundamental em 2023, evidenciando desafios na qualidade do ensino (INEP, 2023).

A Escola Professora Maria Nilza, registrada no INEP sob o código 26011859, atende bairros como Pimenta, Planalto e Primavera, que apresentam características socioeconômicas heterogêneas. A prefeitura municipal organiza rotas escolares, incluindo transporte para distritos rurais, demonstrando esforços para promover inclusão educacional.

Diante desse contexto, a atuação da escola deve contemplar práticas de letramento que respeitem a diversidade territorial e social do

município. Conforme defendem Soares (2003) e Kleiman (2005), o letramento precisa dialogar com as vivências dos estudantes, valorizando saberes locais e promovendo uma educação crítica e inclusiva.

Assim, adaptar o letramento à realidade escolar de Salgueiro constitui compromisso ético com a justiça social e com o direito à educação de qualidade, garantindo que o acesso à escola se converta efetivamente em aprendizagem significativa e emancipadora.

4.2. O Perfil do Aluno

O perfil dos alunos da Escola Municipal Professora Maria Nilza, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024), reflete a realidade típica de muitas instituições públicas situadas em bairros urbanos populares do Nordeste brasileiro, especialmente no município de Salgueiro, no estado de Pernambuco. Predominam famílias de baixa renda, com acesso limitado a bens culturais e tecnológicos, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem. Muitos estudantes enfrentam condições sociais desafiadoras, como precariedade habitacional, ausência de espaços adequados para estudo e necessidade de contribuir com o sustento familiar. Essa realidade exige da escola uma atuação sensível e contextualizada.

No aspecto psicológico, o PPP (2024) aponta a ansiedade como uma das principais questões enfrentadas pelos estudantes. Tal problemática pode ser compreendida à luz dos estudos de Del Prette e Del Prette (2001), que destacam a importância das habilidades sociais e emocionais para o desenvolvimento saudável

da criança no ambiente escolar. Segundo os autores, a ansiedade, quando não administrada, compromete atenção, participação e desempenho acadêmico.

Corroborando essa perspectiva, Jadue (2001) afirma que entre 10% e 20% dos estudantes apresentam níveis significativos de ansiedade, o que interfere na concentração, organização das informações e flexibilidade cognitiva. O autor também observa que avaliações percebidas como ameaçadoras intensificam a tensão emocional, prejudicando o rendimento escolar.

Estudos recentes de Cruz Junior *et al.* (2024) e Fernandes e Silva (2024) indicam que a prática regular de atividade física pode contribuir para a redução dos sintomas de ansiedade, promovendo benefícios à saúde mental e ao desempenho escolar. No campo específico da aprendizagem matemática, Campos (2022) analisa a chamada “ansiedade matemática”, definida como aversão específica aos estímulos numéricos que altera estados cognitivos, fisiológicos e comportamentais da criança. A autora destaca que essa ansiedade pode surgir ainda no final do 1º ano do ensino fundamental, sendo fundamental a implementação de intervenções pedagógicas estruturadas e ambientes acolhedores.

O estudo de Frescura *et al.* (2023), realizado com 1.626 estudantes da rede pública, revelou índices elevados de sintomas de ansiedade (59,1%) e depressão (44,7%), associados ao contexto pós-pandêmico, isolamento social e dificuldades familiares. Tais dados reforçam a necessidade de políticas escolares voltadas à promoção do bem-estar emocional.

No que se refere às dificuldades de leitura e escrita, as análises de Soares (2004) alertam para o “fracasso escolar decorrente de práticas descontextualizadas de letramento”. A autora enfatiza que ensinar a ler e escrever não deve limitar-se à técnica, mas deve possibilitar o uso social da língua escrita em práticas significativas. Estudos de Scalzer *et al.* (2024) reforçam a importância da consciência fonológica, discriminação de sons e correspondência grafema-fonema como habilidades essenciais no processo de alfabetização.

Quanto às abordagens pedagógicas, Saviani (2008), por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, propõe uma prática educativa fundamentada na mediação consciente do professor e na formação crítica do estudante. Martins *et al.* (2022) complementam que a indisciplina deve ser compreendida para além da quebra de regras, considerando fatores emocionais e sociais que influenciam o comportamento.

No âmbito socioeconômico, grande parte das famílias é beneficiária do Programa Bolsa Família. Moreira (2023) analisa o programa como instrumento de fortalecimento da cidadania, indo além da simples transferência de renda. Da mesma forma, Silva e Silva (2021) destacam que os recursos do benefício são majoritariamente destinados à alimentação e medicamentos, reforçando o papel social da escola. Entretanto, Silva e Mendonça (2023) criticam o discurso recorrente da “família desestruturada” como justificativa para o fracasso escolar, argumentando que essa explicação simplifica problemas estruturais como desigualdade social e ausência de políticas públicas eficazes.

Martins *et al.* (2025), dialogando com Freire (1987) e Libâneo (1994), defendem a corresponsabilidade entre escola, família e sociedade

na formação cidadã, destacando que a ausência de comprometimento familiar não pode ser analisada isoladamente.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram o direito à educação como dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, garantindo o pleno desenvolvimento do educando.

A evasão escolar também representa desafio significativo. Dados da FGV Social (2022) apontam aumento expressivo do abandono escolar durante a pandemia de COVID-19. Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ, 2022) indicam queda significativa nas matrículas do Ensino Fundamental, especialmente no Nordeste.

Segundo o UNICEF (2022), fatores como baixa renda, trabalho infantil, gravidez precoce e vulnerabilidade social estão entre os principais gatilhos da evasão. Nobre *et al.* (2024) ressaltam que o ensino remoto intensificou desigualdades, comprometendo o engajamento escolar e ampliando o distanciamento entre escola e estudantes.

Diante desse panorama, torna-se evidente o descompasso entre o perfil socioeconômico dos alunos e as exigências curriculares. A superação desse desafio requer políticas públicas integradas, formação docente sensível à diversidade e práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de promover equidade educacional e fortalecimento do letramento como prática social emancipadora.

4.3. Formação Continuada Docente

A formação continuada docente possui grande importância para a consolidação do letramento na escola pública. Conforme destaca Andrade (2023), a ausência de programas consistentes de capacitação e a desvalorização profissional impactam diretamente a qualidade do ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a formação precisa ser compreendida como processo permanente, articulado às transformações sociais, tecnológicas e culturais.

Imbernón (2010) e Gatti (2009) defendem que o professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento, e não mero executor de currículos prescritos. No entanto, a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e o limitado apoio institucional dificultam o engajamento em pesquisas e cursos de pós-graduação.

Historicamente, como apontam Souza e Cantero (2024), a prática docente esteve centrada em conteúdos descontextualizados, herança de um modelo conservador criticado por ignorar os saberes prévios e a realidade sociocultural dos estudantes. Tal crítica dialoga com a concepção de saberes docentes apresentada por Tardif (2002), que compreende a docência como resultado da intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto social.

A integração das tecnologias educacionais surge como desafio contemporâneo. Godinho, Oliveira e Santos (2025) e Gurgel, Medeiros e Araújo (2024) apontam que a carência de infraestrutura e de formação específica limita o letramento digital docente, mantendo práticas tradicionais sob nova roupagem tecnológica. A pandemia de COVID-19 evidenciou essas fragilidades, conforme analisam Possolli e Campos (2025).

Por seu turno, Barboza e Santana (2022) apontam que formações mais duradouras e colaborativas impactam positivamente a prática pedagógica. Borges *et al.* (2023) evidenciam que, no contexto do campo, programas como PNAIC e Escola da Terra contribuíram metodologicamente, embora muitas vezes descolados da realidade rural. Já Volante, Costa e Cordeiro (2021) defendem a institucionalização permanente da formação continuada, especialmente para a inclusão.

No plano estrutural, persistem barreiras como dupla jornada, baixos salários, distância geográfica e ausência de licenças remuneradas, conforme discutem Garcia e Bizzo (2013) e Nóbrega *et al.* (2021). Mesmo com a robusta estrutura da pós-graduação brasileira, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, muitos docentes enfrentam dificuldades de acesso e permanência.

Experiências internacionais, como as analisadas por Monteiro *et al.* (2024) em cursos intensivos no Paraguai, revelam alternativas viáveis, mas também desafios quanto à assimilação crítica e aplicabilidade prática. Em contrapartida, universidades federais brasileiras oferecem maior articulação entre pesquisa e prática escolar, ainda que o acesso permaneça desigual.

Do ponto de vista crítico-cultural, Caprini, Aroeira e Serafim (2021) defendem uma abordagem decolonial na formação docente, voltada ao reconhecimento das culturas locais e à superação de preconceitos. Essa perspectiva reforça a necessidade de combater práticas excludentes e promover uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

Assim, conclui-se que a formação continuada deve ser coletiva, reflexiva e contextualizada, fundamentada na metodologia ação-reflexão-ação. Mais do que titulação, trata-se de fortalecer o letramento docente como prática emancipadora, capaz de articular teoria e prática, reduzir desigualdades e promover uma educação pública inclusiva, crítica e socialmente referenciada.

5. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados um questionário estruturado. O público-alvo foi composto por professores e pedagogos que atuaram no 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Professora Maria Nilza, no município de Salgueiro (PE), no período de 2020 a 2025. O objetivo central consistiu em identificar concepções, práticas pedagógicas e desafios relacionados ao processo de letramento, com foco nas dimensões da leitura e da escrita.

O desenho metodológico contemplou a princípio uma revisão narrativa da literatura. A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases como *SciELO*, *Google Scholar*, Periódicos da CAPES e ERIC, utilizando descritores como letramento, ensino fundamental, práticas pedagógicas, alfabetização e desafios de leitura e escrita. Foram incluídas publicações até 2025, nos idiomas português, inglês e espanhol, que abordassem o letramento no contexto escolar. Excluíram-se artigos sem texto completo, materiais opinativos sem fundamentação científica e estudos fora do escopo temático.

Na etapa empírica, aplicou-se um questionário estruturado com 20 questões (fechadas e abertas), organizadas em blocos temáticos, a

fim de garantir validade e fidedignidade. As questões fechadas possibilitaram análise estatística descritiva, enquanto as abertas permitiram aprofundamento qualitativo das percepções docentes. A aplicação ocorreu presencialmente, em ambiente reservado na escola, garantindo privacidade e confidencialidade. A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de anonimato e codificação dos dados.

A pesquisa seguiu as diretrizes éticas da Resolução nº 510/2016 e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, para emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). A coleta de dados ocorreu apenas após aprovação ética formal.

Quanto à análise dos dados, as respostas foram organizadas em planilha eletrônica (Microsoft Excel) para cálculo de frequências absolutas e relativas, médias e percentuais, configurando análise estatística descritiva. Posteriormente, realizou-se análise qualitativa de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016), confrontando os achados empíricos com o referencial teórico. As questões foram agrupadas em cinco blocos: (1) perfil e formação docente; (2) concepções e práticas de letramento; (3) recursos e apoio institucional; (4) avaliação da aprendizagem; e (5) fatores externos e familiares.

Por fim, elaborou-se um quadro-síntese dos principais resultados, relacionando-os à literatura, às políticas públicas educacionais e às especificidades do contexto investigado, permitindo uma

compreensão integrada dos desafios e potencialidades do letramento no 4º ano do Ensino Fundamental I.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O perfil dos participantes revelou predominância feminina (87%) em relação ao masculino (13%), com idade média de 44 anos e tempo médio de docência de 14 anos. A maioria é concursada (93%), o que indica estabilidade funcional e vínculo consolidado com a instituição. A distribuição do tempo de experiência demonstra pluralidade geracional: 27% em início de carreira (até 8 anos), 33% em fase intermediária (9 a 15 anos) e 40% em fase avançada (16 a 25 anos). Essa diversidade configura um corpo docente heterogêneo, capaz de articular inovação metodológica e experiência acumulada, favorecendo múltiplas abordagens do letramento.

No que se refere ao perfil e à formação docente (Q1, Q2 e Q19), embora 66,67% possuam mais de dez anos de experiência, 73,33% apontaram a necessidade urgente de formação continuada em letramento, mas 53,33% relataram participação apenas eventual em cursos da área. Observa-se, portanto, um descompasso entre reconhecimento da importância formativa e efetiva adesão, possivelmente relacionado à sobrecarga de trabalho e à limitação de políticas institucionais consistentes de capacitação.

Quanto às concepções e práticas de letramento (Q3 a Q9; Q13 a Q15), 80% dos docentes definiram letramento como a capacidade de compreender e produzir textos com sentido e função social, alinhando-se à concepção defendida por Magda Soares, que compreende o letramento como prática social que ultrapassa a mera decodificação. Em termos práticos, 93,33% afirmaram realizar

atividades diárias de leitura, e 86,67% utilizam diferentes gêneros textuais com frequência, evidenciando intencionalidade pedagógica consistente.

Entretanto, persistem desafios: a principal dificuldade dos alunos foi apontada como compreensão textual (46,67%), seguida de organização de ideias na escrita (40%). Apenas 33,3% dos docentes consideram que os estudantes chegam ao 4° ano com domínio pleno das habilidades básicas de leitura, revelando lacunas oriundas do ciclo de alfabetização. Esses dados dialogam com a literatura que aponta a necessidade de articulação entre alfabetização e letramento como processos indissociáveis.

No eixo de recursos e apoio institucional (Q10, Q12 e Q18), 100% dos professores consideram os recursos oferecidos apenas parcialmente suficientes. Predomina o uso de livros literários (93,33%), com baixa incorporação de recursos digitais. Embora 66,67% reconheçam acompanhamento pedagógico ocasional da gestão, evidencia-se fragilidade estrutural no suporte institucional, o que limita a ampliação de práticas inovadoras.

Em relação à avaliação e acompanhamento (Q16 e Q17), 80% realizam avaliação diagnóstica no início e durante o ano, e 93,33% identificam dificuldades por meio da análise das produções dos próprios alunos, demonstrando uma perspectiva formativa alinhada à análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Essa prática favorece intervenções pedagógicas mais contextualizadas, ainda que careça de padronização institucional.

No que tange aos fatores externos (Q11 e Q20), 86,67% consideram o papel da família fundamental no processo de letramento, e 60%

apontam a fragilidade da base no ciclo de alfabetização como principal entrave ao avanço dos estudantes. Essa percepção reforça a compreensão de que o letramento depende da articulação entre escola, família e políticas públicas.

Ao relacionar esses dados com os indicadores oficiais do INEP (2023), observa-se que a escola apresenta IDEB 6,6, com taxa de aprovação de 98% e indicadores positivos de proficiência. Contudo, a percepção docente revela que aprovação não equivale necessariamente a domínio consolidado das habilidades leitoras e escritoras. Há, portanto, um hiato entre fluxo escolar e aprendizagem efetiva.

Os dados das avaliações internas de 2025 reforçam essa análise: em Matemática houve avanço (64% para 70% de acertos); em Língua Portuguesa, estabilidade (61% para 60%); e, em Leitura, crescimento expressivo (7% para 41%), evidenciando impacto positivo das intervenções pedagógicas. Ainda assim, os resultados indicam necessidade de estratégias mais específicas para consolidar a proficiência leitora.

Os depoimentos dos professores reforçam a dimensão reflexiva do estudo, destacando o letramento como instrumento de autonomia, reflexão crítica e transformação social. Essa perspectiva converge com a compreensão de que o letramento não se reduz a técnica, mas envolve desenvolvimento integral do estudante.

Os achados demonstram que o corpo docente apresenta experiência consolidada e forte compromisso com práticas de leitura e escrita, mas enfrenta limitações estruturais, insuficiência de recursos e lacunas formativas. A escola mantém bons indicadores de fluxo e desempenho, porém ainda precisa investir na consolidação

qualitativa do letramento. Assim, os dados apontam para a necessidade de políticas públicas integradas que articulem formação continuada, suporte institucional, fortalecimento do ciclo de alfabetização e maior aproximação entre escola e família, a fim de transformar aprovação estatística em aprendizagem efetiva e sustentável.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da distinção entre alfabetização e letramento, confirmou-se que o processo de aprendizagem ultrapassa a simples decodificação da escrita, exigindo práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e socialmente situadas. A revisão de literatura foi fundamental para sustentar essa compreensão, especialmente a partir das contribuições de Magda Soares, Angela Kleiman e Brian Street, que concebem o letramento como prática social, cultural e política. Esses autores reforçam que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, e que o ensino da leitura e da escrita deve estar articulado às práticas reais de uso da linguagem. A pesquisa confirmou a pertinência dessa distinção para compreender os desafios enfrentados nos anos iniciais.

No âmbito dos desafios didático-pedagógicos, constatou-se que as escolas públicas enfrentam entraves estruturais, como escassez de recursos, limitações de infraestrutura e condições socioeconômicas adversas, que impactam o desenvolvimento do letramento.

Observou-se, ainda, que muitas práticas permanecem vinculadas a métodos tradicionais, o que limita a efetividade do ensino. Embora a Base Nacional Comum Curricular proponha avanços ao enfatizar competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita, sua

implementação encontra obstáculos concretos, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social.

No contexto específico da Escola Maria Nilza, verificou-se que a instituição atende a uma comunidade marcada por desafios socioeconômicos que interferem diretamente no processo de aprendizagem. O perfil dos estudantes demanda maior acompanhamento pedagógico, exigindo do professor postura mediadora ativa e sensível às realidades vivenciadas pelos alunos. Apesar das limitações, evidenciou-se o compromisso e a resiliência da equipe docente na busca por alternativas que garantam o acesso à leitura e à escrita.

O estudo destacou que o 4º ano representa etapa decisiva para a consolidação do letramento, pois é nesse momento que os estudantes precisam ampliar suas competências leitoras e escritoras para sustentar aprendizagens futuras. Os dados revelaram que a maioria dos docentes reconhece a importância do letramento, mas admite dificuldades em aplicá-lo de forma contínua e sistemática, apontando a necessidade de formação continuada como prioridade.

As limitações de infraestrutura e de materiais pedagógicos foram indicadas como obstáculos recorrentes, evidenciando o distanciamento entre a formação teórica e a realidade da sala de aula. Ainda assim, os professores demonstram disposição para inovar, reforçando que a integração entre leitura, escrita e experiências de vida dos estudantes é elemento central para a efetivação do letramento.

A pesquisa também expôs que o tempo de experiência docente e o vínculo com a comunidade escolar influenciam positivamente as

práticas pedagógicas. Professores com maior permanência na instituição demonstram maior conhecimento das condições familiares dos alunos e maior capacidade de adaptar estratégias às realidades socioculturais, fortalecendo a articulação entre escola, família e comunidade.

A gestão escolar mostrou-se elemento estratégico na promoção de um ambiente que valorize a leitura, a escrita e a formação crítica. Portanto, o letramento somente se consolida mediante articulação entre políticas públicas consistentes, apoio institucional, formação continuada e engajamento coletivo da comunidade escolar.

Como contribuição, o estudo deu voz aos professores, valorizando suas percepções e experiências frente aos desafios cotidianos. Evidenciou-se que pequenas mudanças metodológicas podem gerar impactos significativos no engajamento discente e que o investimento em formação continuada e recursos pedagógicos é decisivo para a transformação da prática docente. Assim, reafirma-se que o letramento, compreendido como prática social e emancipatória, constitui elemento central para a construção de uma educação pública mais equitativa, crítica e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, André Effgen de. Letramento crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 3, p. 8268-8281, 2022.

ANDRADE FILHO, Marcos Antônio Soares de *et al.* Desafios contemporâneos do letramento: o papel da tecnologia na educação.

Revista Políticas Públicas & Cidades, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e723, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n1-9-2024.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, out. 2010.

BATISTA, Maria Gracilene dos Santos; GOMES, Pabiane Dias. A importância do letramento no processo de alfabetização: um olhar crítico sobre as metodologias de ensino. **Instituto Federal de Alagoas Ciências e Tecnologia (IFAL)**. Eixo temático: 7. Alfabetização e letramentos com ênfase em referenciais, metodologias e práticas aplicadas na alfabetização, numeramento e no letramento científico. 2018.

BELTRÃO, Maria do Carmo. **Planejamento, alfabetização e letramento**: possibilidades de articulação. 2023. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2980. Acesso em: 14 abr. 2025.

BENVINDO, Luciana Lopes; ALVES, Maria Alice de Castro. Dos letramentos aos multiletramentos: possibilidades de uso das multimodalidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 09, ed. 03, v. 01, p. 115-123, Março de 2024.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, jan./jun. 2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, n. 34, p. 40–60, 2010.

BORGES, Heloísa da Silva *et al*. Políticas e programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos. **Boletim de Conjuntura – BOCA**, Boa Vista, ano V, v. 13, n. 39, p. 247–269, 2023.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulcéria. Concepções e práticas de alfabetização e de letramento de professores de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e4406153, p. 1-21, jan./dez. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2023.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. Ansiedade Matemática: incidência nos Anos Iniciais. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, 2022.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento escolar. **Glossário CEALE** [Internet]. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. 2017. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar. Acesso em: 19 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem Vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. 01-14, 2019.

COSSON, Rildo. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUZ JUNIOR, Leandro Alexandre de Moura *et al*. A ansiedade escolar e seus impactos no processo de aprendizagem: um estudo quantitativo com alunos do ensino fundamental. **Journal of Social Issues and Health Sciences (JSIHS)**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2024.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Metodologia da alfabetização**. Editora Intersaberes, 2024.

DUARTE, Michelle Matilde Semiguen Lima Trombini; ROCHA, Monica Aparecida da; LIMA, Fernando Silva. O Plano Nacional de

Educação (PNE) e o Ensino Superior entre as regiões brasileiras. **Desenvolvimento em Gestão**, Ijuí, v. 20, n. 58, 2022.

FERNANDES, Nathália Araujo Ribeiro Morse; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Transtorno de ansiedade: como o ambiente escolar e as aulas de educação física contribuem para o combate? **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 5, 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985. 300p.

FRANÇA NETO, Cícero de *et al*. Desafios para alcançar o conceito brasileiro de cidade inteligente na região Nordeste. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 20, n. 59, 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fabiana Martins de; RODRIGUES, Jacinta Antônia Duarte Ribeiro. Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. **Revista Linhas**, v. 23, n. 52, p. 304-323, 2022.

FREITAS, Maria Klecia da Silva. **A leitura literária no ensino fundamental II**: um olhar para o uso do acervo do PNLD literário 2020 por professores do 7° ano. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FRESCURA, Eliziane de Fatima *et al*. Sintomas e fatores associados à depressão e à ansiedade em estudantes adolescentes de escolas públicas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 12, p. 17239–17263, 2023

FRISON, Marli Dallagnol; WYZYKOWSKI, Tamini. Interdependência entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 238–264, 2021.

GANDIN, Danilo. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 15, 2019.

GARCIA, Consuelo de M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p. 9–34, 1984.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out./dez. 2009.

GESUINO, Ana Paula; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Letramento digital na prática pedagógica das escolas. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 1, 2021.

GODINHO, Daniela de Oliveira Silva; OLIVEIRA, Laércio de; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Educação e tecnologia: mudanças de paradigma após a pandemia COVID-19. **Revista Rease**, v. 11, n. 2, p. 1–10, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JADUE J, Gladys. Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, n. 27, p. 111-118, 2001.

KLEIMAN, Angela B. *et al*. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 131-148, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Sonia. **Letramento**: leitura e escrita em contextos sociais. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Práticas de letramento acadêmico na construção do pertencimento de alunos de iniciação científica a comunidades de prática: uma análise a partir de relatórios de pesquisa. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 3, p. e202153336, 2021.

LEMKE, Jay. Multiletramentos e linguagens na sala de aula. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LEURQUIN, Edson Vitor Lima Freitas; SOUTO MAIOR, Roberta de Cássia; GONÇALVES, Maria. Trabalhando o letramento acadêmico na universidade e na escola: uma apresentação. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 976–984, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Planejamento escolar e prática docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Maria de Fátima. **Letramento e práticas de leitura e escrita nas escolas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MACHADO, Suzana dos Santos. **Metodologias ativas e o planejamento no ensino fundamental**: uma perspectiva participativa. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Vera Cruz, São Paulo, 2021.

MARANGONI, Latife Coutinho. O processo de alfabetização de crianças de 5 e 6 anos: práticas e desafios na contemporaneidade. **Revista I.I. Scientific**, [S. l.], 2024.

MARTINS, Kátia Rodrigues *et al*. Análise sobre escola e família. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 11, n. 4, abr. 2025.

MARTINS, Vanéria Paula Sousa *et al*. Comportamentos indicativos de indisciplina x comportamentos indicativos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano. 07, ed. 12, v. 04, p. 133-146, Dezembro de 2022.

MERRAZI, Denise Westphal; ROBAINA, José Vicente Lima. O letramento científico no ambiente escolar: um olhar para as

estratégias de ensino e o desenvolvimento de habilidades. **Revista Interdisciplinar SULEAR**, ano 04, n. 11, out. 2021.

MOLINA, Carolina; ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira; SILVA, Susiele Machry da. Reflexões sobre a Consciência Fonológica no biletramento português/inglês na educação bilíngue. **Revista Odisseia**, v. 8, n. 2, p. 179-199, 2023.

MONTEIRO, Biatriz de Souza *et al.* Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Humanidade & Tecnologia**, [S. l.], v. 13, n. 39, p. 04–17, 2024.

MORAN, José Manuel *et al.* **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2018.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 93–102, 2016.

MOREIRA, Ricardo da Cruz. A questão social no Brasil: Programa Bolsa Família e desempenho escolar estudantil. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 39, 2023.

NOBRE, Márcio Rimet *et al.* Que escola pós-pandemia? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

NÓBREGA, Ricardo André Avelar da; MONÇÃO, Kíssila dos Santos; BARROS, Carine Ribeiro; MENEZES, Nina de Souza; MUNIZ, Ranielly Lisboa. **Educação do campo**: limites e possibilidades da formação continuada para educadores na Baixada Campista. Campos dos Goytacazes: UFF/CNPq, 2021.

OLIVEIRA, Leisa Aparecida Gviasdecki. Análise das práticas de alfabetização bem-sucedidas pela perspectiva de uma alfabetizadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 59, p. 1-23, 2025.

OLIVEIRA, Israel José de; ZANFORLIN, Sofia. Oralidade, letramento e memória: os desafios de narrar. *In*: Encontro de Estudos Multidisciplinares Em Cultura – ENECULT, 5., 2009, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBa, 2009. Disponível em: https://www.enecult.ufba.br. Acesso em: 17 jun. 2025.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 132–154, 2015.

PINTO, Jacyguara Costa; SOUZA, Ruth da Costa. Ludicidade e letramento: desafios e perspectivas no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)**, v. 8, p. 436-448, 2024.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; CAMPOS, Deyse Cristine de. Educação na pandemia, aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e a saúde mental nas cinco regiões brasileiras. **Journal of Media Critiques**, [S. l.], v. 10, n. 26, p. e149, 2024.

RAMOS, Elaine da Fonseca; GONÇALVES, Clézio Roberto. A importância do letramento no ensino fundamental. In: XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2021, Rio de Janeiro.

Anais... Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2021.

RODRIGUES, Paloma Alinne Alves. Um desafio para a Base Nacional Comum Curricular: o diálogo entre a alfabetização científica e tecnológica e a inclusão escolar. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 8, n. 15, p. 150-160, 2020.

RODRIGUES, Marilene *et al*. Letramento e literatura de cordel: uma análise das produções dos alunos do sétimo ano. *In*: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2021, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA108_ID5177_30092021082930.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Lígia. **Letramento e tecnologias digitais**: desafios e possibilidades. São Paulo: Penso, 2015.

RONDON, Tamires de Souza e Santos. **Alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCALZER, Maria José da Silva Cardoso et al. Transtornos e dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita, em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linguística**, Letras e Artes, v. 28, n. 136, jul. 2024.

SILVA, Sileusa Soares da. A importância da alfabetização e letramento na educação básica. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 16, p. 99-103, 2021.

SILVA, Adriane Alves da; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Letramento e formação docente: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26784, 2022.

SILVA, Livia Sousa da; MENDONÇA, Kátia Marly Leite. O mito da família desestruturada: problematizando imaginários atualizados sobre a causa da violência na escola. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 301–321, maio–ago. 2023.

SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; SANTOS, Maria Raiana Barbosa dos. Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças. *In*: CONEDU - Congresso de Educação, 2020, Maceió. **Anais**... Maceió: CONEDU, 2020.

SILVA, Danrley de Oliveira; SANTOS, Antônia Aynara Magalhães. O letramento digital por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o contexto educacional. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, p. 231-237, 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: o que são? São Paulo: Editora Cortez, 2002.

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

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania,** n.16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 36, p. 5-17, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e escolarização.** São Paulo: Contexto, 2020.

SORDI, Mara Denise Del; GONÇALVES NETO, Wenceslau. A Educação nos Programas Sociais Brasileiros: pobreza e trabalho. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. e106751, 2021.

SOUZA, Adriana Alves. Práticas de letramento: impacto no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental. **Avanços & Olhares – Revista Acadêmica Multitemática do IESA**, n. 10, 2024.

SOUZA, Ivanete Salete Venz de; CANTERO, Alba M. Mendoza. O ensino tradicional versus a educação contemporânea: aspectos atuais. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 9, e11011, set. 2024.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras? **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 90, p. 257–276, 2013.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

UNICEF BRASIL. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil**. Comunicado de imprensa, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil. Acesso em: 26 jun. 2025.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, v. 14, n. 1, p. e24366, 2021.

VOLANTE, Daniele Pinheiro; DA COSTA, Luana Ugalde; CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.

[1] Mestra em Ciências da Educação. Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Doutor em Filosofia Contemporânea. Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.