

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVANÇOS LEGAIS E DESAFIOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**LITERACY: LEGAL ADVANCES AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF REGIONAL DEVELOPMENT**

**ALFABETIZACIÓN: AVANCES Y DESAFÍOS JURÍDICOS EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO REGIONAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-169>

**Data de submissão:** 18/09/2025

**Data de publicação:** 18/10/2025

**Daniella da Fonseca Borba Vieira**

Mestranda em Desenvolvimento Regional-Educação e Desenvolvimento Regional

E-mail: [daniellafonseca80@hotmail.com](mailto:daniellafonseca80@hotmail.com)

Instituição: UNIALFA, Secretaria Municipal da Educação (SME) – Inhumas / Secretaria Municipal da Educação (SME) - Goianira

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2950-5789>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1053849360370854>

**Edna Maria Jesus**

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), UNIALFA, Inst. Aphonsiano de Ens. Superior (IAESup), Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO)

E-mail: [ednamariajesus20@gmail.com](mailto:ednamariajesus20@gmail.com)

Orcid: <http://orcid.org/000-0003-3498-4290>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

**RESUMO**

Este artigo analisa os avanços legais e os desafios ainda persistentes no campo da alfabetização e do letramento no Brasil, com ênfase na sua relação com o desenvolvimento regional. A partir dos marcos legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base (Lei nº 9.394,1996), do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023), e da Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC), discute-se como a consolidação do direito à educação depende da articulação entre práticas pedagógicas significativas e políticas públicas sensíveis às desigualdades regionais. As contribuições teóricas de Ferreiro (1986) e Soares (2003) são fundamentais para diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento das crianças e promovam o uso social da linguagem. Argumenta-se que alfabetizar letrando é condição essencial para garantir uma educação com qualidade e equidade, capaz de fortalecer a cidadania e promover o desenvolvimento regional sustentável. Ao final, destaca-se que, embora haja avanços legais e normativos, os obstáculos estruturais e fatores como o nível socioeconômico (NSE) das famílias exercem forte influência no desempenho escolar, afetando especialmente as habilidades linguísticas e cognitivas das crianças, o que reforça a necessidade de políticas públicas que considerem essas desigualdades.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Desenvolvimento Regional. Políticas Públicas. BNCC.

## ABSTRACT

This article analyzes the legal advances and the persistent challenges in the field of literacy and reading in Brazil, with an emphasis on their relationship with regional development. Based on the legal frameworks of the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996), the National Education Plan 2014–2024 (PNE), the National Commitment to Literate Children – CNCA (Brazil, 2023), and the 2018 National Common Curricular Base (BNCC), the discussion highlights how the consolidation of the right to education depends on the articulation between meaningful pedagogical practices and public policies sensitive to regional inequalities. The theoretical contributions of Emilia Ferreiro (1986) and Magda Soares (2003) are essential to distinguish the concepts of literacy and reading, underscoring the importance of pedagogical practices that respect children's developmental processes and promote the social use of language. It is argued that literacy through reading is an essential condition for ensuring quality and equitable education, capable of strengthening citizenship and promoting sustainable regional development. Finally, the article highlights that, although there have been legal and normative advances, structural barriers and factors such as families' socioeconomic status (SES) exert a strong influence on school performance, particularly affecting children's linguistic and cognitive skills. This reinforces the need for public policies that take such inequalities into account.

**Keywords:** Literacy. Literacies. Regional Development. Public Policies. BNCC.

## RESUMEN

Este artículo analiza los avances legales y los desafíos persistentes en el campo de la alfabetización en Brasil, con énfasis en su relación con el desarrollo regional. Con base en los marcos legales de la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Marco (Ley N.º 9.394/1996), el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, el Compromiso Nacional con la Alfabetización Infantil (CNCA) (Brasil, 2023) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC) de 2018, el artículo discute cómo la consolidación del derecho a la educación depende de la articulación de prácticas pedagógicas significativas y políticas públicas sensibles a las desigualdades regionales. Las contribuciones teóricas de Ferreiro (1986) y Soares (2003) son fundamentales para diferenciar los conceptos de alfabetización y lectoescritura, destacando la importancia de las prácticas pedagógicas que respetan el desarrollo infantil y promueven el uso social del lenguaje. El artículo argumenta que la alfabetización es esencial para garantizar una educación de calidad y equitativa, capaz de fortalecer la ciudadanía y promover el desarrollo regional sostenible. Finalmente, se enfatiza que, si bien se han producido avances legales y regulatorios, obstáculos estructurales y factores como el nivel socioeconómico (NSE) de las familias influyen considerablemente en el rendimiento escolar, afectando especialmente las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños. Esto refuerza la necesidad de políticas públicas que aborden estas desigualdades.

**Palabras clave:** Alfabetización. Desarrollo Regional. Políticas Públicas. BNCC.

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao garantir o direito à educação, impulsionou um marco significativo para a inclusão social e a universalização da educação no Brasil que no artigo 205, afirma que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Esse dispositivo evidenciou o compromisso do Estado com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, fundamental para o desenvolvimento social e econômico de qualquer nação. Em um contexto de desenvolvimento regional, garantir o acesso igualitário à educação básica é uma condição primordial para reduzir as desigualdades e promover uma cidadania plena, com direitos civis, políticos e sociais, que garantem a participação efetiva do indivíduo na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 9.394/1996, reforça esse compromisso, estabelecendo que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1996). Assim, a alfabetização passou a ser vista como uma das etapas fundamentais do processo educativo, tornando-se prioridade nas políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, compreender os processos de alfabetização e letramento torna-se essencial para avaliar a efetividade das políticas públicas educacionais e seus impactos no desenvolvimento social e regional. A garantia legal do acesso à educação precisa ser acompanhada por práticas pedagógicas que assegurem não apenas a entrada na escola, mas também a permanência com aprendizagem significativa. Nesse sentido, é fundamental discutir de forma mais aprofundada como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo as contribuições teóricas e metodológicas de estudiosos da área, bem como os desafios enfrentados na consolidação de uma educação de qualidade para todos.

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos, e embora estejam intimamente ligados, possuem significados distintos segundo estudos como Soares (1998) e Ferreiro (1989). De acordo com **Emilia Ferreiro (1989)**, a alfabetização é um processo que vai além da simples memorização de letras e sons. Com base na psicogênese da língua escrita, ela entende que a criança constrói, progressivamente, o conhecimento sobre o sistema de escrita, passando por hipóteses e estágios de desenvolvimento. Para Ferreiro (1989), o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece quando a criança constrói ativamente o conhecimento, em vez de apenas reproduzir o que observa. Assim, a autora defende que o processo de alfabetização deve respeitar o ritmo e as hipóteses das crianças sobre a escrita.

**Soares defende que a necessidade de diferenciar estes conceitos é fundamental para refletir sobre o processo de aprendizagem da criança.** Segundo a autora, **alfabetizar** é ensinar o sistema alfabetico da escrita, isto é, permitir que o indivíduo compreenda a relação entre letras e sons e seja capaz de ler e escrever convencionalmente. Já **letrar** significa desenvolver nos indivíduos as habilidades de uso da leitura e da escrita em contextos sociais diversos. Como afirma Soares (2003, p. 47), “é perfeitamente possível estar alfabetizado sem estar letrado, assim como é possível estar letrado sem estar alfabetizado”.

**A importância da alfabetização e do letramento** está no fato de que são competências essenciais para a cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e coletivo. Por meio dessas competências os sujeitos adquirem autonomia para interpretar o mundo, participar ativamente da sociedade e acessar direitos. O letramento, em especial, amplia as possibilidades de comunicação e compreensão crítica, sendo um instrumento indispensável para o exercício da democracia e da igualdade de oportunidades.

Assim, investir em práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento, respeitando as descobertas das crianças e promovendo o uso significativo da linguagem, é fundamental para uma educação transformadora e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Este texto se destina a discutir, de forma mais aprofundada, a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental como elementos centrais para a consolidação do direito à educação e para a promoção do desenvolvimento regional. A partir dos marcos legais e das contribuições teóricas de estudiosas como Ferreiro (1989) e Soares (2003), busca-se refletir sobre os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando seu papel na formação cidadã, na redução das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

É necessário considerar também os condicionantes sociais e econômicos que influenciam diretamente o processo educativo. Entre eles, o nível socioeconômico (NSE) das famílias exerce papel central, pois impacta o acesso às oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças (Farah et al., 2006; Brito & Noble, 2014). Dessa forma, refletir sobre alfabetização e letramento exige integrar a análise das desigualdades regionais às desigualdades sociais que se expressam nas condições de vida das famílias.

## **2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO: A GARANTIA DO ACESSO À LEITURA E À ESCRITA**

O conceito de alfabetização foi inicialmente compreendido como a aquisição do código alfabetico, ou seja, a habilidade de codificar e decodificar letras, sílabas e palavras. Carvalho e Mendonça (2006) definem a alfabetização como "o método específico e indispensável para assimilar o sistema de escrita, adquirindo os princípios alfabetico e ortográfico". Contudo, à medida que a compreensão do processo educativo foi se aprofundando, o letramento passou a ser considerado uma extensão fundamental da alfabetização, um processo mais amplo que envolve a incorporação da cultura escrita e sua aplicação nas diversas práticas sociais.

Ferreiro e Teberosky (1989), pioneiras nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, revelaram que a aquisição da escrita não ocorre de maneira linear, mas sim por meio de um processo gradual, onde as crianças constroem suas próprias interpretações da linguagem escrita, ainda que não dominem totalmente as convenções ortográficas convencionais (Lira, 2006). Deste modo, comprehende-se que, **“a alfabetização não é um processo de aquisição de habilidades mecânicas, mas sim um processo de construção ativa do conhecimento sobre o sistema de escrita.”** (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 17)

Nesta perspectiva construtivista, as autoras assumem a compreensão de que a criança não entra na escola como uma "folha em branco", mas como alguém que já faz hipóteses sobre como a escrita funciona. O foco, portanto, não está em decorar letras, sílabas ou palavras, mas em compreender os princípios que organizam a linguagem escrita. Embora Ferreiro e Teberosky (1986) não utilizem o termo **letramento** com a mesma ênfase que autores como Magda Soares, suas ideias contribuem para a noção de que a alfabetização deve acontecer em contextos significativos e funcionais, o que se aproxima da ideia de letramento, entendida como o uso social da leitura e da escrita.

Conforme Soares (1998), alfabetizar é muito mais do que ensinar o código alfabetico; trata-se de garantir ao sujeito a possibilidade de fazer uso social e funcional da leitura e da escrita. A autora destaca que “alfabetização é dar acesso ao mundo da escrita, tornando o indivíduo capaz não só de ler e escrever, mas de utilizar a escrita de forma plena em sua vida social” (Soares, 1998, p. 33). Essa compreensão levou à ampliação do conceito tradicional de alfabetização, incorporando a noção de letramento como condição essencial ao desenvolvimento humano.

Compreender a alfabetização como um processo de construção de sentido, e não de mera repetição, representa um avanço fundamental para práticas pedagógicas mais eficazes e respeitosas ao desenvolvimento infantil. Quando esse processo é aliado ao **letramento**, ampliam-se as possibilidades de formação crítica, cidadã e participativa dos sujeitos.

Alfabetizar letrando é mais do que ensinar a ler e escrever, é **incluir o aluno no mundo da cultura escrita**, permitindo que ele se reconheça como sujeito ativo da linguagem, capaz de interpretar, comunicar, transformar. Por isso, práticas pedagógicas que integram essas duas dimensões são indispensáveis para promover uma educação de qualidade e com equidade.

O surgimento da concepção de letramento no Brasil está profundamente relacionado ao processo de transformação da Educação no Campo, especialmente a partir das discussões que emergiram nas décadas de 1980 e 1990, quando os movimentos sociais e educadores passaram a reivindicar uma educação que dialogasse com as realidades socioculturais das populações rurais. Nesse contexto, a noção de letramento se consolida como uma ampliação do conceito tradicional de alfabetização, deslocando o foco do simples domínio técnico da leitura e da escrita para o uso social e significativo da linguagem (Soares, 2003). A Educação do Campo, inspirada nas pedagogias freireanas e nas práticas de educação popular, assume papel central nesse processo, ao defender que o ato de ler e escrever não pode ser dissociado da leitura crítica do mundo e das condições concretas de vida dos sujeitos (Freire, 1989). Assim, o letramento surge como uma resposta política e pedagógica à necessidade de uma educação contextualizada e emancipadora, capaz de reconhecer os saberes locais, fortalecer as identidades coletivas e promover a participação ativa das comunidades rurais na construção do conhecimento.

A prática pedagógica na Educação do Campo, sob uma perspectiva freireana, reafirma a importância de uma educação libertadora, capaz de estimular o pensamento crítico e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo. Essa abordagem propõe a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, rompendo com a concepção tradicional da “educação bancária”, na qual o aluno é considerado um receptor passivo do saber (Freire, 1979). Promover um ensino significativo e contextualizado é fundamental, e o uso de projetos interdisciplinares configura-se como uma estratégia eficaz para consolidar esse processo formativo (Mantovanelli, 2013).

Para que a aprendizagem se desenvolva de forma crítica e profunda, é essencial que se fundamente no diálogo e na valorização dos contextos locais. O processo dialógico pressupõe colaboração entre educador e educando, em um movimento no qual o professor exercita a escuta atenta e o estudante aprende a expressar-se e argumentar (Freire, 1997). A valorização dos saberes locais e a contextualização do ensino são elementos centrais para o fortalecimento da identidade dos alunos do campo (Jesus & Foerste, 2018). Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam respeitar as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades rurais (Rodrigues et al., 2020). Estratégias como o trabalho com Temas Geradores permitem que o currículo se construa a partir da

realidade e dos interesses dos alunos, promovendo um aprendizado verdadeiramente situado e significativo (Freire, 1991).

O resultado de práticas pedagógicas que promovem um diálogo horizontal entre educador e educando (Cerqueira et al., 2024) é o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento da autonomia. A promoção da autonomia, por sua vez, constitui uma das competências essenciais do docente (Santos et al., 2010), sendo que a abordagem dialógica atua diretamente no estímulo ao pensamento crítico e à emancipação intelectual dos estudantes (Cerqueira et al., 2024). Os processos pedagógicos transformadores devem, portanto, romper com modelos tradicionais, compreendendo-se como ações sociais inseridas em contextos mais amplos de prática coletiva (Freire, 1989; Souza, 2012), o que lhes permite transcender os limites da escola. Ao articular o conhecimento historicamente construído às vivências dos alunos, o ensino torna-se mais contextualizado, crítico e emancipador (Cerqueira et al., 2024), preparando-os para atuar de forma consciente e participativa em suas comunidades.

### **3 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

Diante da relevância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais equitativa, as políticas públicas educacionais passaram a priorizar essas etapas como fundamentais para a garantia do direito à educação. Iniciativas como o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e outras ações voltadas à alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental refletem o esforço do Estado brasileiro em enfrentar os desafios históricos da defasagem e da desigualdade educacional.

Tais políticas buscam assegurar que todas as crianças aprendam a ler e escrever na idade adequada, com ênfase em práticas pedagógicas significativas, formação docente continuada e acompanhamento sistemático da aprendizagem. Apesar dos avanços nas diretrizes educacionais e na legislação, o acesso universal à educação de qualidade ainda enfrenta desafios significativos, especialmente em regiões mais periféricas do país. A implementação eficaz das leis de educação depende de um esforço conjunto entre os governos estaduais, municipais, escolas e famílias.

O PNE (Brasil, 2014) aponta a superação das desigualdades educacionais como uma das metas centrais, destacando a importância de erradicar discriminações e garantir a universalização do atendimento escolar. Em contextos regionais mais vulneráveis, a educação ainda carece de infraestrutura adequada, formação continuada para os educadores e recursos que possibilitem a implementação plena das diretrizes curriculares.

A Lei nº 11.274/2006 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para estabelecer que o ensino fundamental obrigatório passaria a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.. Isso visa proporcionar um tempo maior de convivência escolar, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A medida é relevante, pois no âmbito do desenvolvimento regional, especialmente em comunidades mais isoladas ou carentes, o aumento da carga horária e da qualidade do ensino pode contribuir para uma melhor formação e inclusão social dos estudantes, criando um ambiente mais propício à aprendizagem e ao exercício da cidadania.

Neste sentido, vale ressaltar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em novembro do mesmo ano (Brasil, 2012; Alferes; Mainardes, 2018). Seu propósito central consistiu em assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, enfrentando um dos principais desafios da educação brasileira: a qualidade da alfabetização nas redes públicas (BRASIL, 2012; ALFERES; MAINARDES, 2018). Entre seus cinco objetivos, destacam-se a garantia da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, a redução da distorção idade-série, o melhoramento do IDEB, o aperfeiçoamento da formação docente e a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos escolares (Brasil, 2012).

Para alcançar tais metas, o PNAIC estruturou-se em quatro eixos de atuação: (1) a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e orientadores de estudo, considerada o eixo central do programa; (2) a distribuição de materiais didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais; (3) a realização de avaliações sistemáticas, como a Provinha Brasil e as avaliações externas do INEP; e (4) a gestão, mobilização e controle social, que buscavam fortalecer a articulação entre o MEC, as redes de ensino, as universidades e os conselhos de educação (Brasil, 2012; Alferes; Mainardes, 2018).

Inspirado no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no Ceará em 2007, o PNAIC apropriou-se da noção de “idade certa” e da organização por eixos de atuação, configurando-se como uma política pública de caráter nacional voltada à alfabetização inicial (Alferes; Mainardes, 2018). A análise de Alferes e Mainardes (2018) identifica no PNAIC elementos de uma pedagogia mista, combinando princípios dos modelos de competência e de desempenho, refletindo tanto preocupações com resultados mensuráveis quanto com o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Com base nos referenciais de Bernstein (1996, 2003) e Ball, Maguire e Braun (2016), os autores analisam o PNAIC em três níveis de recontextualização. No nível macro, o programa foi produzido pelo Governo Federal/MEC, em diálogo com agendas empresariais como a do Movimento Todos pela Educação (TPE). No nível meso, ocorreu a recontextualização do texto da política por meio das Universidades e Secretarias de Educação, especialmente na formação dos orientadores de estudo. Já no nível micro, as diretrizes do Pacto foram reinterpretadas e adaptadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, transformando o texto da política em ação educativa concreta (Alferes; Mainardes, 2018).

Apesar de suas limitações, o PNAIC representou um avanço relevante nas políticas públicas de alfabetização. O enfoque no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) ampliou o tempo destinado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA), contribuindo para a consolidação das aprendizagens. O eixo de formação continuada de professores destacou-se por oferecer uma capacitação mais sistemática e permanente que programas anteriores, como o Pró-Letramento. Além disso, o PNAIC deu maior visibilidade a áreas tradicionalmente negligenciadas, como Geografia, História, Arte e Ciências, reafirmando a importância de uma alfabetização integral e interdisciplinar (Alferes; Mainardes, 2018).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento normativo que consolida essas diretrizes, propondo uma organização curricular que valoriza a equidade, a inclusão e a aprendizagem com qualidade para todos os estudantes (Aguiar; Tuttman, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco fundamental para a consolidação de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva no Brasil (Caetano, 2019). Como documento normativo, ela define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), assegurando, assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em todo o território nacional. Ao mesmo tempo, respeita as diferenças culturais, sociais e econômicas, uma vez que prevê a complementação local dos currículos com base nas particularidades regionais. Com suas dez competências gerais, a BNCC promove a formação integral dos estudantes, valorizando o pensamento crítico, a empatia, o respeito à diversidade e o protagonismo social. Dessa forma, a BNCC busca garantir que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 9), evidenciando seu compromisso com uma escola democrática e plural.

A BNCC define que a alfabetização deve ser sistemática e ocorrendo de forma gradual, com ênfase no reconhecimento do sistema alfabético e na ampliação do repertório de leitura. Esse processo é de fundamental importância, pois, como observa Paulo Freire (1983), alfabetizar-se é, na verdade, "adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade". Dessa maneira, a educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são essenciais para consolidar um processo educacional que, além de ensinar a ler e escrever, deve também formar cidadãos críticos, aptos a compreender e transformar a realidade em que vivem.

A BNCC propõe estratégias fundamentais para **reduzir as desigualdades de aprendizagem** no Brasil, com base na promoção da equidade e no respeito à diversidade. O documento reconhece que garantir o direito de aprender exige considerar as diferenças sociais, culturais, econômicas e regionais dos estudantes, e afirma que "é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes" (Brasil, 2017, p. 8). Nesse sentido, a BNCC orienta que os currículos sejam construídos de forma flexível, permitindo a inserção de conteúdos que dialoguem com as realidades locais e com os diferentes contextos dos alunos.

O documento ainda destaca que o planejamento pedagógico deve considerar as necessidades específicas dos estudantes historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência e jovens em situação de vulnerabilidade, reforçando que "o planejamento com foco na equidade exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica" (Brasil, 2017, p. 16). A formação continuada dos professores, a valorização de práticas inclusivas e a adoção de avaliações diagnósticas e formativas também são ações apontadas como essenciais para garantir uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, a BNCC apresenta-se como um instrumento importante para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente justa.

Apesar dos avanços propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário refletir sobre os inúmeros desafios que envolvem sua implementação nas redes de ensino em todo o país. A diversidade regional, as desigualdades socioeconômicas, a carência de infraestrutura em muitas escolas públicas e a formação insuficiente dos profissionais da educação são fatores que dificultam a efetivação das diretrizes curriculares previstas no documento. Além disso, a transposição da BNCC para os currículos locais requer um esforço coletivo de gestores, professores e comunidades escolares, demandando tempo, investimento e apoio técnico contínuo. Por isso, mais do que um documento normativo, a BNCC deve ser compreendida como um ponto de partida para um processo contínuo de construção de uma educação de qualidade, que exige escuta, adaptação e compromisso com a realidade dos diferentes contextos educacionais brasileiros.

A implementação da BNCC enfrenta inúmeros desafios decorrentes das profundas desigualdades regionais do Brasil, o que compromete a efetividade de sua proposta de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos. Entre os principais obstáculos, destacam-se as diferenças na infraestrutura escolar, na formação e valorização docente, e na capacidade técnica das redes de ensino para adaptar os currículos às realidades locais. Regiões mais vulneráveis, como o Norte e o Nordeste, muitas vezes carecem de recursos materiais, humanos e tecnológicos para concretizar as orientações do documento. Além disso, a resistência de parte dos profissionais da educação e a ausência de formação continuada dificultam a adoção das práticas pedagógicas previstas. A própria BNCC reconhece que:

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (Brasil, 2017, p. 16)

Nesse sentido, a eficácia da BNCC depende de políticas públicas que promovam equidade, apoiem tecnicamente os municípios e valorizem os profissionais da educação, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso às aprendizagens essenciais.

#### **4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O MOVIMENTO CÍCLICO**

A educação tem se configurado como um elemento essencial para a promoção do desenvolvimento regional, especialmente em países marcados por desigualdades econômicas e sociais, como o Brasil. Sua capacidade de promover mobilidade social, qualificação da força de trabalho e cidadania ativa a torna um instrumento estratégico para a redução de desigualdades regionais.

Historicamente, o desenvolvimento foi entendido como crescimento econômico, com ênfase nos indicadores de produção e renda. No entanto, nas últimas décadas, ampliou-se a compreensão do termo, incorporando dimensões sociais, culturais e ambientais. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como um dos pilares centrais do desenvolvimento humano, conforme proposto por Amartya Sen (2000, p. 17), para quem "desenvolvimento é a expansão das liberdades substantivas das pessoas".

A educação contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres, possibilitando sua inserção qualificada no mercado de trabalho e na vida pública. Além disso "deve ser compreendida como um investimento estratégico para o futuro de uma nação, e não apenas como um gasto público" (Almeida; Pires, 2020, p. 5).

No Brasil, a distribuição desigual de oportunidades educacionais reflete e reforça as disparidades regionais. Enquanto algumas regiões contam com instituições de ensino bem estruturadas e acesso a tecnologias, outras enfrentam carência de professores, infraestrutura precária e baixos índices de rendimento escolar.

A superação dessas desigualdades passa por uma articulação entre União, estados e municípios, no sentido de garantir financiamento adequado, valorização docente e currículos contextualizados com as realidades regionais. Myrdal (1972), ao tratar da teoria dos círculos virtuosos e viciosos do desenvolvimento, já alertava que as regiões menos desenvolvidas precisam de estímulos extras para romper o ciclo da pobreza.

No entanto, é preciso ir além da lógica econômica e considerar também a formação integral do sujeito. A educação deve preparar não apenas para o trabalho, mas também para a vida em sociedade, o exercício da cidadania e o fortalecimento dos laços comunitários. Essa visão ampliada está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização da diversidade cultural.

O papel do Estado é fundamental na promoção de uma educação que contribua para o desenvolvimento regional. Políticas públicas bem planejadas e executadas com base em diagnósticos territoriais permitem a alocação eficiente de recursos e a implementação de ações integradas. É importante destacar a importância do planejamento educacional descentralizado, com a participação ativa das comunidades e dos governos locais.

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação, em suas múltiplas dimensões, constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento regional sustentável. Sua capacidade de transformar realidades, romper ciclos de pobreza e fortalecer identidades locais a torna um investimento prioritário para governos e sociedades.

No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário enfrentar os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro, combater as desigualdades territoriais e implementar políticas públicas contextualizadas. Com tudo, “a educação deve ser compreendida como um direito de todos e um dever do Estado, mas também como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento equilibrado do território nacional” (Almeida; Pires, 2020).

O processo de alfabetização e letramento é fundamental para o desenvolvimento social e econômico das regiões, pois possibilita aos indivíduos o acesso ao conhecimento e a participação ativa na sociedade. As políticas educacionais, especialmente aquelas orientadas pela LDB, PNE e BNCC, têm avançado na direção de uma educação inclusiva e de qualidade, que respeite as especificidades regionais e, ao mesmo tempo, garanta direitos iguais para todos os estudantes.

No entanto, para que esses avanços se concretizem, é necessário que as políticas públicas de educação sejam efetivas em superar as desigualdades regionais, com investimentos em infraestrutura escolar, capacitação de educadores e a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o letramento efetivo. Como afirmam Soares (1998) e Kleiman (2005), o letramento não se resume ao domínio da escrita, mas implica no uso efetivo da linguagem escrita nas diversas práticas sociais. Assim, a promoção do letramento, juntamente com a alfabetização, é um passo fundamental para garantir que os indivíduos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, possam exercer plenamente sua cidadania e contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e regiões.

Nessa perspectiva, ao reconhecer a educação como eixo central para o desenvolvimento humano e regional, torna-se imprescindível considerar os condicionantes sociais e econômicos que impactam diretamente o processo educativo. Entre esses fatores, o nível socioeconômico das famílias ocupa lugar de destaque, uma vez que influencia tanto o acesso às oportunidades de aprendizagem quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. A compreensão de como o contexto socioeconômico interfere na alfabetização, no letramento e nas trajetórias escolares é fundamental para a formulação de políticas públicas capazes de reduzir desigualdades e promover uma educação de qualidade para todos.

O Nível Socioeconômico (NSE) é um conjunto complexo que envolve múltiplos fatores como renda, escolaridade, ocupação, saúde, condições de moradia, alimentação, estresse e práticas de estimulação familiar e tem sido amplamente estudado por sua influência no desenvolvimento cognitivo e linguístico infantil (Farah *et al.*, 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Brito & Noble, 2014). Ainda que seja recorrente a utilização de variáveis isoladas, como renda, ocupação ou escolaridade dos cuidadores, muitos autores defendem que o NSE deve ser considerado um conjunto multidimensional, pois cada componente contribui de forma distinta (McLoyd, 1998; Duncan & Magnuson, 2003).

Neste sentido, o debate sobre a importância da alfabetização no processo educacional como fator de desenvolvimento regional insere-se em uma perspectiva mais ampla que compreende a educação como motor do progresso social e econômico. Nesse contexto, a alfabetização é utilizada como um dos principais indicadores de desenvolvimento humano, aparecendo entre os critérios de medição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU). O IDH, considerado um dos instrumentos mais relevantes para avaliar o nível de desenvolvimento de um país, combina três dimensões essenciais — longevidade, escolaridade e renda per capita — sendo a alfabetização e a taxa de matrícula fundamentais para mensurar o grau educacional das populações. Apesar das críticas que questionam sua capacidade de captar as múltiplas

dimensões do desenvolvimento, o IDH permanece como o principal parâmetro internacional de avaliação do progresso socioeconômico (Machado; Pamplona, 2008).

A alfabetização também adquire relevância no campo do progresso científico e tecnológico, por meio do conceito de cidadania científica. Sob essa perspectiva, a educação é vista como meio de formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, utilizar e produzir conhecimento científico em benefício próprio e coletivo. Assim, o indivíduo alfabetizado cientificamente é aquele que aplica os saberes da ciência para resolver problemas do cotidiano, participar ativamente das decisões sociais e exercer a cidadania de forma consciente. A alfabetização científica, portanto, constitui-se como um instrumento de democratização do conhecimento, essencial para o avanço tecnológico e para a consolidação de uma sociedade mais justa e participativa (GOMES et al., 2014).

Historicamente, o reconhecimento da educação como ferramenta para o desenvolvimento remonta aos esforços empreendidos, a partir da década de 1950, para combater a desigualdade estrutural nos países subdesenvolvidos. Nesse período, consolidou-se a visão de que o baixo nível educacional e o analfabetismo eram fatores diretamente associados ao atraso econômico e social, reforçando a urgência de políticas voltadas à universalização do ensino e à melhoria da qualidade educacional (HOBSBAWM, 1995; ALVES; CORREIA, 2003; SALLES, 2006). Assim, a alfabetização passou a ser entendida não apenas como um direito fundamental, mas como condição indispensável para o desenvolvimento humano e regional, articulando-se com metas de crescimento econômico, inclusão social e redução das desigualdades.

## 5 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza **qualitativa**, com enfoque **descritivo e bibliográfico**. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a análise aprofundada dos conceitos, políticas públicas e marcos legais que permeiam os processos de alfabetização e letramento, considerando suas implicações para o desenvolvimento regional.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na consulta a **documentos legais, obras e artigos científicos** que tratam do tema, abrangendo autores clássicos e contemporâneos, tais como **Emilia Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire, Amartya Sen, Gunnar Myrdal**, entre outros, além de textos normativos como a **Constituição Federal de 1988**, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**, o **Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)** e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da análise de fontes primárias (documentos legais e políticas públicas) e secundárias (literatura acadêmica publicada em periódicos e livros),

selecionadas a partir de sua relevância e contribuição para a discussão. Foram utilizados critérios de inclusão que contemplaram: (a) pertinência temática; (b) atualidade, priorizando publicações dos últimos 20 anos, sem desconsiderar referências clássicas; e (c) reconhecimento acadêmico.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender o fenômeno estudado a partir da inter-relação entre marcos normativos, práticas pedagógicas e contextos socioeconômicos regionais, buscando contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas de alfabetização e letramento no Brasil como instrumentos de promoção do desenvolvimento regional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que os processos de alfabetização e letramento constituem pilares fundamentais para o fortalecimento do direito à educação e, consequentemente, para a promoção do desenvolvimento regional sustentável. Os avanços legais alcançados nas últimas décadas — a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), do Plano Nacional de Educação (2014-2024), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA, 2023) — demonstram o esforço do Estado brasileiro em consolidar uma política educacional voltada à equidade, à inclusão e à qualidade. Esses marcos normativos representam não apenas o reconhecimento do direito universal à educação, mas também o compromisso de que esse direito se concretize em práticas pedagógicas que respeitem as diversidades regionais e sociais do país.

Contudo, a efetivação dessas políticas enfrenta desafios estruturais persistentes, como a precariedade de infraestrutura escolar, a desigual distribuição de recursos entre regiões, e a insuficiente valorização e formação dos profissionais da educação. Tais fragilidades comprometem a implementação plena das diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelas metas do PNE, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Soma-se a isso o impacto do nível socioeconômico das famílias (NSE) no desempenho escolar, evidenciado por estudos que apontam a influência direta das condições materiais, culturais e cognitivas sobre o desenvolvimento linguístico e o aprendizado das crianças (Farah et al., 2006; Brito; Noble, 2014). Assim, torna-se imprescindível compreender a alfabetização e o letramento não apenas como processos escolares, mas como fenômenos sociais e políticos que exigem ações intersetoriais e políticas públicas territorializadas.

Por fim, reafirma-se que alfabetizar letrando é condição essencial para a construção de uma educação emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na transformação social. Como defendem Ferreiro (1986), Soares (2003) e Freire (1989), o ensino da

leitura e da escrita deve transcender o domínio técnico do código, promovendo o uso social da linguagem e a leitura crítica do mundo. Portanto, a consolidação de políticas públicas que articulem equidade, qualidade e desenvolvimento regional é o caminho para que o direito à educação se torne efetivo e para que o Brasil avance rumo a uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. 2020.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. ISSN 1645-1384 (online)1.

AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 1, p. 59-76, 20022.

ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Demografia e ideologia: trajetos históricos e os desafios do Cairo + 10. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 129-156, jul./dez. 20036.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 20162.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. *Vozes*: Petrópolis, 19963.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 20033.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, n. 79, p. 5-64.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Brasília: MEC, 2017/2018. p. 7, 8, 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a3.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22-234.

BRADLEY, R. H.; CORWYN, R. F. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, v. 53, p. 371-399, 2002.

BRITO, N. H.; NOBLE, K. G. Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in Neuroscience*, v. 8, 2014. DOI: 10.3389/fnins.2014.00276.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. *Contrapontos*, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CERQUEIRA, Iago Lima; MENDES, Maricleide Pereira de Lima. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 9, e12096, 2024. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448832024000100200&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448832024000100200&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 mar. 2025. Epub 07 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e1209623>.

CORRÊA, José Carlos Severo; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima; KIST, Rosane Bernardete Brochier. Sobre o conceito de desenvolvimento regional: notas para debate. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 15, n. 7, 2019.

DE SOUSA, Flávio Eliziario; FREIESLEBEN, Mariane. A educação como fator de desenvolvimento regional. *Revista da FAE*, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2018.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. A. Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. In: BORNSTEIN, M. H.; BRADLEY, R. H. (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 83–106.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 19893.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19913.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19973.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20113.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, O. C. et al. CTS e alfabetização científica: possibilidades para uma educação mais compromissada através do programa ciência na escola. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS*, 4., 2014, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa, 2014. p. 01-127.

HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J. Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 13, n. 2, p. 65-73, 2009.

HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 19957.

JESUS, S. M.; FOERSTE, E. *Educação do Campo e Multisseriação: desafios e possibilidades*. Rev. Bras. Educ. Camp., v. 3, p. 45-63, 20184.

MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. *A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas do PNUD. Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 20088.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007a5.

MANTOVANELLI, M. A. *Escola do campo: desafios e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 20134.

McLOYD, V. C. *Socioeconomic disadvantage and child development*. *American Psychologist*, v. 53, n. 2, p. 185–204, 1998.

MULLER, Marineide Aparecida et al. *Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: Um olhar para a alfabetização*. 2023.

RODRIGUES, S. C. M.; ROCHA, S. M. S.; DE CASSIA CRISTOFOLINI, R. *Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo*. *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, v. 3, n. 4, 20204.

SALLES, F. C. SALLES, F. C. *Breve histórico do pensamento econômico na educação brasileira*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7., 2006. Anais... Campinas, 20069.

SANTOS, M. et al. *Práticas pedagógicas em salas multisseriadas*. *Educ. Rural*, v. 10, p. 5-18, 20105.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 17.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. *Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-2486.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, João Francisco de. *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo: Todos pela Educação, 20067.