



**ALFABETIZAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE  
EXTENSÃO FUNDAMENTADO NO MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO**

***LITERACY AND SOCIAL JUSTICE: CONTRIBUTIONS OF AN OUTREACH  
PROJECT BASED ON THE SOCIOLINGUISTIC METHOD***

***ALFABETIZACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL: CONTRIBUCIONES DE UN PROYECTO  
DE EXTENSIÓN FUNDAMENTADO EN EL MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO***

Elvis Nathan Muniz Araújo<sup>1</sup>

Nandyara Souza Santos Sampaio<sup>2</sup>

Adrielle Viana Ramos<sup>3</sup>

Gleyce Kelly Gonçalves Oliveira Guimarães Pires<sup>4</sup>

Karolayne da Silva Santos<sup>5</sup>

Maria Luísa da Silva Braz<sup>6</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma intervenção pedagógica fundamentada no Método Sociolinguístico de Alfabetização, desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A experiência integrou o Projeto de Extensão “Alfabetização como justiça social: o desafio de garantir a aprendizagem inicial da leitura e da escrita aos educandos no contexto da pandemia da COVID-19”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), realizado em parceria com a escola-campo e a Secretaria Municipal de Educação de Jequié. A iniciativa está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores Alfabetizadores e Aspectos Epistemológicos da Aprendizagem da Língua Escrita (PROALFA), do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares

---

<sup>1</sup> Pedagogo. Professor Regente da Escola Favo de Mel. Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0582-1026> E-mail: [nathan8maraujo@gmail.com](mailto:nathan8maraujo@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Assistente da UESB. Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0084-7055> E-mail: [nandyara.souza@uesb.edu.br](mailto:nandyara.souza@uesb.edu.br)

<sup>3</sup> Pedagoga. Especialista em Alfabetização, Letramento e a Psicopedagogia Institucional pela Universidade Única de Ipatinga-MG. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: E-mail: [adrielebianar@gmail.com](mailto:adrielebianar@gmail.com)

<sup>4</sup> Pedagoga. Mestranda do do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2128-569X> E-mail: [gleicek2007@hotmail.com](mailto:gleicek2007@hotmail.com).

<sup>5</sup> Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMESP). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3391-9713> E-mail: [opakarolayne@gmail.com](mailto:opakarolayne@gmail.com)

<sup>6</sup> Pedagoga. Especialista em Alfabetização, Letramento e a Psicopedagogia Institucional pela Universidade Única de Ipatinga-MG. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4356-7211> E-mail: [pedagogamarialuisa@gmail.com](mailto:pedagogamarialuisa@gmail.com)

(GEFORPECC). Metodologicamente, a intervenção pautou-se em práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas, orientadas por reflexões críticas acerca das transformações sociopolíticas, culturais e tecnológicas do cenário contemporâneo. Os resultados evidenciam que as estratégias adotadas favoreceram o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, contribuindo para a compreensão da alfabetização como prática de justiça social.

**Palavras-chave:** Justiça Social. Alfabetização. Método Sociolinguístico. Ensino Explícito e Sistemático.

**Abstract:** *This article presents the results of a pedagogical intervention based on the Sociolinguistic Method of Literacy, developed with a first-grade class in a public elementary school. The experience was part of the Extension Project "Literacy as social justice: the challenge of guaranteeing initial reading and writing learning for students in the context of the COVID-19 pandemic," from the State University of Southwest Bahia (UESB), carried out in partnership with the field school and the Municipal Department of Education of Jequié. The initiative is linked to the research line Teacher Training for Literacy and Epistemological Aspects of Written Language Learning (PROALFA), of the Study Group on Training, Policies and Educational and Curricular Practices (GEFORPECC). Methodologically, the intervention was based on dialogical and contextualized pedagogical practices, guided by critical reflections on the socio-political, cultural, and technological transformations of the contemporary scenario. The results show that the strategies adopted favored the process of appropriating reading and writing by the children, contributing to the understanding of literacy as a practice of social justice.*

**Keywords:** Social Justice. Literacy. Sociolinguistic Method. Explicit and Systematic Instruction.

**Resumen:** *Este artículo presenta los resultados de una intervención pedagógica basada en el Método Sociolingüístico de la Alfabetización, desarrollada con una clase de primer grado de una escuela primaria pública. La experiencia formó parte del Proyecto de Extensión "Alfabetización como justicia social: el desafío de garantizar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en el contexto de la pandemia de COVID-19", de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB), realizado en colaboración con la escuela de campo y la Secretaría Municipal de Educación de Jequié. La iniciativa se vincula a la línea de investigación Formación Docente para la Alfabetización y Aspectos Epistemológicos del Aprendizaje de la Lengua Escrita (PROALFA), del Grupo de Estudio sobre Formación, Políticas y Prácticas Educativas y Curriculares (GEFORPECC). Metodológicamente, la intervención se basó en prácticas pedagógicas dialógicas y contextualizadas, guiadas por reflexiones críticas sobre las transformaciones sociopolíticas, culturales y tecnológicas del escenario contemporáneo. Los resultados muestran que las estrategias adoptadas favorecieron el proceso de apropiación de la lectura y la escritura por parte de los niños, contribuyendo a la comprensión de la alfabetización como una práctica de justicia social.*

**Palabras clave:** Justicia Social. Alfabetización. Método Sociolingüístico. Enseñanza Explícita y Sistemática.

## Introdução

A alfabetização constitui-se como um direito fundamental e um dos pilares da justiça social, especialmente no contexto da escola pública brasileira. Assegurar que todas as crianças aprendam a ler e a escrever na idade adequada não se limita a uma meta pedagógica; trata-se de um compromisso ético, político e social. Esse compromisso torna-se ainda mais relevante em realidades marcadas por desigualdades históricas que influenciam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes nas instituições de ensino.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, oriundo de uma investigação desenvolvida a partir da experiência vivenciada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, no âmbito do Projeto de Extensão “Alfabetização como justiça social: o desafio de garantir aprendizagem inicial da leitura e da escrita aos educandos no contexto da pandemia da COVID-19”. O referido projeto foi realizado por meio de uma parceria entre a escola-campo, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Secretaria Municipal de Educação de Jequié. A iniciativa partiu da linha de pesquisa Formação de Professores Alfabetizadores e Aspectos Epistemológicos da Aprendizagem da Língua Escrita (PROALFA), vinculada ao Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares (GEFORPECC) mencionada instituição de ensino superior.

O projeto de extensão teve como meta oportunizar aos professores e professoras da rede municipal de ensino da cidade de Jequié, bem como aos futuros docentes, licenciandos e licenciandas da UESB, a apropriação do método sociolinguístico de alfabetização como estratégia coerente e eficaz para o ensino da língua escrita. Tal proposta fundamentou-se em reflexões críticas acerca das transformações sociopolíticas, culturais e tecnológicas do cenário contemporâneo, visando à construção de uma práxis educativa dialógica, ética, crítica e criativa, que dialogasse com a realidade e as necessidades dos estudantes.

Diante dos impactos educacionais decorrentes do período pós-pandêmico e dos desafios relacionados à garantia do direito à alfabetização na escola pública, este estudo orientou-se pela seguinte questão norteadora: de que maneira o Projeto de Extensão desenvolvido pelo PROALFA contribuiu para o processo de alfabetização dos estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental?



Assim, o presente artigo teve como objetivo analisar os resultados obtidos na turma do 1º ano A da Escola Municipal Dr. Carlos Aguiar Ribeiro, durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão do PROALFA. De modo mais específico, buscou-se identificar a evolução das crianças no processo inicial de aprendizagem da leitura, com base nas sondagens diagnósticas realizadas nos meses de outubro e dezembro de 2022, bem como descrever os níveis de escrita evidenciados nas atividades desenvolvidas nesse mesmo período.

Destaca-se que a relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas e articuladas à formação docente, as quais podem contribuir de maneira significativa para a efetivação da alfabetização como expressão concreta de justiça social na escola pública.

### **Percurso metodológico da investigação**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza pesquisa-formação, por articular investigação científica, intervenção pedagógica e formação inicial docente no contexto da escola pública. Como afirma Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O procedimento utilizado fundamenta-se na pesquisa-formação, compreendida como aquela “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004 p.113). Nessa perspectiva, a pesquisa-formação configura-se como uma experiência que suscita reflexão teórica por parte dos participantes da pesquisa e, simultaneamente, orienta o processo de produção e análise dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida em meados do ano de 2022, estendendo-se até fevereiro de 2023, na Escola Municipal Dr. Carlos Aguiar Ribeiro, localizada no município de Jequié, Bahia. Participaram do estudo as crianças e a professora regente da turma do 1º ano A, do turno matutino, a equipe gestora da instituição, a professora coordenadora do projeto e licenciandos



e licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié.

Os licenciandos extensionistas atuavam diretamente nas turmas da escola, desenvolvendo atividades de apoio às professoras regentes e participando da Atividade Complementar (AC) – espaço destinado ao planejamento e à reflexão sobre as práticas adotadas em sala de aula. Além disso, elaboravam intervenções, sequências didáticas e atividades estruturadas com base nos níveis psicogenéticos das crianças. Todas essas ações eram realizadas sob orientação e supervisão da professora responsável pelo projeto.

Por meio desta experiência, tornou-se possível realizar uma investigação da prática docente no contexto escolar, a partir da utilização do método sociolinguístico de alfabetização (Mendonça; Mendonça, 2017) no processo de ensino da leitura e da escrita com as crianças no período pós-pandêmico. Optou-se pela pesquisa-formação, por compreender que essa abordagem permite, simultaneamente, investigar a realidade, por meio de diagnósticos de leitura e escrita, intervir no processo educativo e contribuir para a aprendizagem das crianças da turma, mediante a adoção do método sociolinguístico de alfabetização, ao mesmo tempo em que favorece a formação dos licenciandos para o exercício da docência.

Nesse sentido, estabeleceu-se um movimento de colaboração mútua: a escola contribuiu para o processo formativo dos licenciandos, enquanto estes colaboraram com a instituição por meio do apoio às práticas pedagógicas, da promoção da aprendizagem das crianças e do fortalecimento do desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras.

O projeto contou com a participação de cinco licenciandos do curso de Pedagogia, que iam à escola três vezes por semana à escola – segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras –, com carga horária diária de quatro horas. Às terças-feiras, os licenciandos participavam da Atividade Complementar (AC) da escola, discutindo e estudando obras que contribuía para sua formação. Já às quartas-feiras, assumiam a regência da turma, adotando o método sociolinguístico em suas intervenções pedagógicas.

No Quadro 1, apresenta-se a rotina de trabalho desenvolvida durante a realização do projeto.

**Quadro 1: Rotina semanal das atividades extensionistas**

<b>Turno</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Matutino	Atendimento individualizado das crianças, conforme orientação da regente		Regência compartilhada		Atendimento individualizado das crianças, conforme orientação da regente
Vespertino	Atendimento individualizado das crianças, conforme orientação da regente		Regência compartilhada	Grupo de estudo: 14 às 15h30 (Quinzenal)	Atendimento individualizado das crianças, conforme orientação da regente
Noturno	Planejamento e elaboração de material didático-pedagógico	Atividade complementar/ Programa de Desenvolvimento Profissional: 16h30 às 18h30 (Quinzenal)			

Fonte: Elaboração dos autores.

A instituição em que se desenvolveu o projeto foi a Escola Municipal Dr. Carlos Aguiar Ribeiro, localizada no município de Jequié, Bahia. Durante a realização do projeto, o prédio escolar encontrava-se em reforma; por essa razão, as atividades da escola foram transferidas provisoriamente para um imóvel residencial. Esse espaço contava com seis salas de aula, que eram bastante estreitas e com espaço físico limitado para o desenvolvimento das atividades escolares. À época, a escola atendia turmas de Educação Infantil (Grupo 4 e Grupo 5) e do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Participaram do referido projeto 127 (cento e vinte e sete) crianças, cinco licenciandos, uma docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, quatro professoras alfabetizadoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar. A intervenção pedagógica fundamentou-se no Método Sociolinguístico de Alfabetização, sistematizado por Mendonça e Mendonça (2007; 2017), cuja proposta articula alfabetização e letramento como processos indissociáveis. Esse método defende o ensino explícito e sistemático dos conteúdos linguísticos, sem desvinculá-los das práticas sociais de leitura e escrita.

Neste estudo, apresenta-se apenas a investigação realizada junto à turma do 1º ano A, do turno matutino, com o objetivo de aprofundar as análises sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. A turma era composta por quinze alunos, com idades entre 6 e 7 anos, sendo 6 meninos e 9 meninas, e a maioria apresentava frequência regular às aulas.

No que se refere às escolhas realizadas durante a ação extensionista e a condução da investigação, destaca-se a adoção do ensino explícito e sistematizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nesse sentido, o método sociolinguístico fundamenta-se nos pressupostos de Paulo Freire e nos estudos da Linguística Aplicada ao ensino da língua materna, defendendo que o processo de alfabetização deve iniciar-se por meio do diálogo conscientizador e da utilização de palavras geradoras, vinculadas à realidade sociocultural dos estudantes. Segundo Mendonça (2007), os processos de “codificação” e “descodificação” constituem etapas iniciais indispensáveis, pois possibilitam que a criança parta de conhecimentos já internalizados para avançar na construção – não se reduzindo à memorização mecânica de palavras –, mas envolve a reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, favorecendo a compreensão de seus princípios e regularidades.

A proposta organiza-se em quatro etapas interdependentes: i. codificação, ii. descodificação, iii. análise e síntese e iv. fixação da leitura e da escrita. Essas etapas estruturam o processo de alfabetização de forma gradual e reflexiva, favorecendo a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Conforme afirmam Mendonça e Mendonça (2017, p. 25), é produtivo que o professor “explique inicialmente e depois questione o aluno, para que ele perceba que é preciso refletir e compreender”, favorecendo, assim, a aprendizagem consciente das relações entre fonemas e grafemas. Na terceira etapa, denominada análise e síntese, o trabalho com palavras geradoras permite o desmembramento silábico e a formação de novas palavras por analogia, ampliando o repertório lexical e consolidando a consciência silábica e alfabética das crianças. Esse procedimento amplia o repertório lexical dos estudantes e contribui para o desenvolvimento da consciência silábica e alfabética, aspectos fundamentais para a consolidação do processo de alfabetização.

Diferentemente de abordagens que privilegiam exclusivamente práticas de letramento desvinculadas da sistematização linguística, o método sociolinguístico defende que alfabetizar em contexto de letramento implica garantir, simultaneamente, o domínio técnico do sistema de escrita e sua utilização em práticas sociais significativas. Nesse sentido, Mendonça e Kodama



(2016) enfatizam que a leitura do alfabeto deve ser realizada diariamente, em diferentes ordens, evitando a mera memorização sequencial, e que a exploração da chamada “ficha de descoberta” constitui estratégia central para a consolidação das correspondências grafofônicas.

No contexto do projeto, as intervenções foram planejadas a partir das sondagens diagnósticas realizadas com as crianças, que permitiram identificar os níveis de escrita delas (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conforme a classificação amplamente discutida na literatura psicogenética (Ferreiro; Teberosky, 1985). A organização das atividades considerou tais níveis, evitando a aplicação indistinta de tarefas inadequadas ao estágio de desenvolvimento da criança, em consonância com a defesa de ensino sistemático e diferenciado, proposta por Mendonça e Mendonça (2007).

A produção de dados ocorreu por meio de avaliações diagnósticas aplicadas nos meses de outubro e dezembro de 2022, contemplando as habilidades de leitura e de escrita. As atividades permitiram identificar a progressão dos estudantes quanto à consolidação do nível alfabético e ao desenvolvimento da leitura com compreensão. A análise dos dados foi realizada à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2002), buscando interpretar quantitativo e qualitativamente os avanços observados e relacioná-los à intervenção fundamentada no método sociolinguístico de alfabetização.

Assim, a metodologia adotada articulou fundamentação teórica consistente, sistematização do ensino da língua escrita, acompanhamento diagnóstico contínuo e reflexão formativa, com o objetivo de analisar em que medida a aplicação do Método Sociolinguístico de Alfabetização contribuiu para a elevação dos níveis de proficiência em leitura e escrita das crianças participantes do projeto de extensão.

### **Alfabetização como questão de justiça social**

A universalização da alfabetização foi um processo muito importante para a garantia da diminuição das taxas de analfabetismo, contudo, “Se olharmos historicamente, o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação pública brasileira” (Soares, 2022, p. 9). Diante do percurso histórico da alfabetização no Brasil e dos indicadores educacionais referentes à aprendizagem inicial da leitura e da escrita por parte das crianças, podemos concluir que “[...] a *universalização* do ensino fundamental, na verdade, não resultou em



*democratização* da educação: ter acesso à escola mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades - bases da democracia” (Soares, 2021, p. 9, grifo da autora).

O direito básico à educação é garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205: “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”. Desse modo, a garantia da educação como direito social, estabelecida na Carta Magna, produziu um duplo efeito: declarou o Estado como provedor deste direito; e, a população como credora desta obrigação que, caso não seja efetivada, dá aos cidadãos meios legais de exigir a sua efetivação.

Contudo, deve-se destacar que só na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) o acesso à educação foi elevado à condição de direito público subjetivo inalienável, o que só foi possível mediante à organização e à pressão da sociedade civil, que exigiu dos constituintes tal avanço. Se tomarmos a história do Brasil em revistas, notamos que, anteriormente à aprovação da nossa Carta Magna, diversas leis e fundos foram criados para tentar garantir esse direito básico e essencial, porém, apesar de o Estado garantir escolas em termos quantitativos, o acesso à educação ainda é questionável, quando olhado em termos qualitativos.

Morais traz o conceito de *apartheid* educacional para analisar a situação da educação brasileira:

Costumamos dizer que vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid educacional*, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e “o outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético. (Morais, 2012, p. 23, grifo do autor).

Tomada desta forma, a educação no Brasil representa a dívida social que o Estado tem com a população, sobretudo com as crianças das camadas populares. A educação considerada como um direito é uma forma de se buscar a justiça social, por aqueles que foram e são inviabilizados e explorados durante a formação desse país, as pessoas com baixo poder aquisitivo, a classe trabalhadora. Pois, na análise de Soares:

Quando se considera que as camadas populares constituem a grande maioria da população brasileira - em 2015, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 66% da população economicamente ativa (excluída, pois, a população desempregada, que, nesse mesmo ano, atingiu taxa de quase 10% recebia apenas até dois salários mínimos, e cerca de 80% situava-se na faixa de não mais que até cinco salários mínimos -, pode-se concluir que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo. (Soares, 2021, p. 9-10).

Por isso a importância de se lutar por uma instituição de qualidade, pois a escola pública é o maior bem da classe trabalhadora, porém “[...] têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais” (Libâneo, 2012, p. 15).

Isto posto, não basta garantir apenas o acesso à escola por meio de matrículas, mas que as mesmas ofereçam ensino que garanta a aprendizagem de todas as crianças que adentram o seu espaço físico. Em vista disso, uma escola pública de qualidade é uma questão de cidadania, de dignidade e de direito social.

Desta forma, ter escola para todos é diferente de ter escola de qualidade para todos, principalmente para as crianças das camadas populares. Soares (2021, p. 10) destaca que “nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las”. Desse modo, é preciso melhorar a qualidade do ensino promovido nas escolas públicas.

Quando se olha atentamente para o antigo problema da qualidade da escola pública brasileira, Libâneo (2012, p. 21) ressalta que: “[...] o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, está baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os malsucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc.”. À vista disso, percebe-se a exclusão das pessoas que estão fora do “padrão” estabelecido, que representa a maioria da população, por conta de uma escola que não foi feita pensando nesse público, mas sim em favorecer os interesses de uma elite econômica brasileira.

Outro aspecto que merece atenção é o da linguagem de uma escola, criada historicamente para uma camada privilegiada, que afasta dos seus assentos pessoas das classes populares:

[...] parte significativa da responsabilidade deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às **camadas privilegiadas**, cujos padrões linguísticos essa escola usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que ela censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar (Soares, 2021, p. 10-11, grifo da autora).

O distanciamento entre a linguagem utilizada nas escolas, da linguagem usada pelas camadas populares acaba afastando esses alunos das instituições de ensino. Quando o estudante se depara com uma forma muito diferente de comunicação do que ele está acostumado em seu cotidiano, isso gera uma falta de conexão entre o que está sendo ensinado e o que ele vive, por isso o docente tem que acolher a linguagem popular, sem censurar as crianças, não devendo deixar de lado a linguagem padrão.

Para explicar esse fenômeno é preciso ir para a sociologia, para analisar as relações materiais de uma sociedade dividida em classes sociais, sendo que um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar é a linguagem. Por isso é fundamental o apoio em evidências científicas produzidas pela Sociologia da Linguagem, por exemplo, cuja função é interpretar as condições sociais da comunicação social das pessoas (Soares, 2021). Tendo em vista que as condições sociais da comunidade em que a escola está inserida, e todos os aspectos culturais, devem ser levados em consideração no processo de alfabetização, conforme Soares:

[...] é a **Sociolinguística** que, revelando a covariação entre fenômenos linguísticos e os fenômenos sociais, identifica diferenças linguísticas determinadas pela classe social do falante, diferenças que, hoje, geram antagonismos numa escola conquistada, através da democratização do ensino, por classes sociais anteriormente dela ausentes. (Soares, 2021, p. 11, grifo da autora).

Esta variação entre as formas de se comunicar é parte importante para combater a evasão escolar e melhorar o desempenho das escolas públicas, porque, ao acolher a forma como a criança fala, por consequência não vai sentir que estudar não é para pessoas como ela. De acordo com Soares:

[...] a escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização do saber, por meio da democratização da escola. (Soares, 2021, p. 14).

Dessa maneira, é preciso cobrar não só a construção das escolas, mas também uma escola de qualidade, pois isto é um direito da população. A democratização das instituições escolares passa também pela qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação e infraestrutura de qualidade. Portanto, o direito à educação não é garantido somente com a construção de escolas que comportem todas as pessoas que precisam de uma educação escolarizada, mas para que todas as pessoas tenham acesso à uma escola de qualidade com a qual os sujeitos se identifiquem.

### **O direito à alfabetização**

O analfabetismo é um grande desafio na sociedade brasileira. Diante dos dados dos indicadores de educação, a alfabetização é uma dívida histórica, já que foi negligenciada e negada por muito tempo à população, apesar de ser em direito. Desta forma, Morais (2012, p. 21) destaca que “Num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na ‘série de alfabetização’, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola”.

Assim, mesmo com os esforços do Estado para reduzir essa dívida, os números continuam alarmantes, ou seja, precisando urgentemente de mais atenção. A alfabetização é de suma importância para o processo educacional escolar, tendo em vista que todas as disciplinas precisam que os alunos saibam ler, escrever e interpretar para darem continuidade aos estudos posteriores a esta fase. Dessa maneira, Morais destaca:

Vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis. Para compreender essa história de fracasso, devemos lembrar que, entre nós, o acesso à escola pública se tornou, legalmente, um direito, somente nas primeiras décadas do século XX e que, apesar disso, até o início dos anos 1990, os contingentes de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que estavam fora da escola eram superiores a 15 por cento. (Morais, 2012, p. 21).



Para enfrentar o analfabetismo, é fundamental compreender as origens históricas e sociais desse problema. Ferraro (2014) afirma que a compreensão equivocada acerca do analfabetismo, no final do período imperial (1878–1881), não apenas comprometeu a elaboração de propostas e campanhas de alfabetização, como também impactou negativamente a forma de compreender a alfabetização e a escolarização das camadas populares. Além disso, esse entendimento distorcido influenciou a formulação de políticas públicas voltadas à superação desse problema, muitas vezes limitando sua efetividade.

À vista disso, “Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever num sistema alfabético” (Morais, 2014, p. 12). Trata-se de direito e o Estado precisa garantir que todas as pessoas sejam alfabetizadas, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Assim: o que é ser alfabetizado? É compreender um texto simples? É ler e escrever apenas? “De acordo com a psicolinguística cognitiva, é alfabetizado quem é capaz de ler e escrever com autonomia” (Morais, 2014, p. 12).

Desse modo, não basta alfabetizar apenas para ler de forma rudimentar ou apenas codificar e decodificar, ou seja, ser alfabetizado vai além disso, passa por ler e escrever com autonomia, tendo em vista a definição de Moraes (2014, p. 12): “Ser alfabetizado é ter um nível mínimo de habilidade que permita, por um lado, ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade, mesmo sem conhecer o conteúdo do que se escreve”. Por conseguinte, é necessário que o nível de autonomia dos alfabetizados seja levado em consideração na avaliação.

Dessa maneira, pode-se ser letrado em questão de saber ler e escrever, mas ser analfabeto, pois um termo utilizado na Região Ibérica, em Portugal e na Espanha, oriundo do francês *littératie*, que fora adaptado do inglês *literacy*, que no Brasil, a partir do fim da ditadura foi utilizado como “letramento”, que não é equivalente a alfabetismo (Morais, 2014). Este termo refere-se, de forma geral:

[...] a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem (Morais, 2014, p. 13).

O “letramento” é um processo que deve ser exercitado e valorizado, porque a interação entre o sujeito com o meio traz muita aprendizagem e dá significado ao aprendizado, fazendo com que o aluno sinta interesse no processo educacional, já que “quem aprendeu a ler e a escrever, mas faz mal e pouco, não é letrado [...]” (Morais, 2014, p. 13). Isto posto, é preciso praticar com frequência a escrita e a leitura para melhorá-la, levando em consideração que as práticas de alfabetização e de letramento devem andar juntas, pois trata-se de processos distintos, que demandam investimentos e formas de ensino diferentes, embora a aprendizagem dos mesmos deve ocorrer de forma simultânea e complementar.

Levando em consideração as taxas de analfabetismo no país para justificar a dívida histórica do Estado brasileiro com sua população, “segundo o IBGE, existem no Brasil 14 milhões de analfabetos, isto é, incapazes de ler e escrever um bilhete simples, na população com mais de 15 anos” (Morais, 2014, p. 51). Por isso, a importância de intensificar os recursos e a atenção para esse problema que é o analfabetismo no país, a fim de garantir um direito determinado por lei.

Indo mais a fundo nas taxas de analfabetismo, Moraes (2014, p. 51-52) destaca que, “O analfabetismo é mais forte no Nordeste (quase quatro vezes mais do que no Sul), nos municípios com menos de 50 mil habitantes, entre os não brancos e nas zonas rurais”. A partir disso, podemos notar que o analfabetismo “tem cor” e tem “espaço geográfico”. Isto posto, “Em 2012, tal como nas avaliações anteriores, os melhores resultados manifestaram-se nos Estados do Sul e Sudeste, no Distrito Federal, no Mato Grosso do Sul, e os piores nos Estados do Nordeste, do Norte e do Centro” (Morais, 2014, p. 53). Esse dado reflete essa desigualdade de tratamento e de atenção que as regiões recebem do Estado brasileiro, de forma a combater, efetivamente, o analfabetismo.

Dito isso, surge um questionamento: “O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravatura. Será também um dos últimos a abolir o analfabetismo?” (Morais, 2014, p. 51). Para responder é preciso olhar mais detalhadamente:

Escravagismo e analfabetismo são a negação absoluta da democracia. As razões pelas quais o povo brasileiro, perto de 30 anos depois de ter gritado e conquistado “diretas já!”, continua a sofrer o analfabetismo completo ou funcional como um dos seus maiores flagelos fazem parte de uma questão que ainda espera a análise detalhada dos historiadores. Hoje, o sistema educacional no Brasil continua paralisado por interesses egoístas, por enormes

desigualdades sociais e raciais, por políticas débeis, por burocracias de escrivão reprodutoras de certo genoma cultural português e por desvarios de pseudointelectuais anticientíficos, prontos a sacrificar a verdade à ideologia. (Morais, 2014, p. 51).

É preciso tratar a situação atual da educação brasileira como urgente, pois a alfabetização deve ser garantida à todas as pessoas, por mais difícil que seja alcançar esse objetivo. Desse modo, quando pensamos na idade certa para alfabetizar uma criança:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro, estabeleceu uma idade máxima (8 anos de idade/3º ano do ensino fundamental) para alfabetização dos alunos da rede pública de ensino. A essa idade máxima, chamou o MEC de “idade certa”. Quando se sabe que, em colégios particulares, muitas crianças entram no 1º ano dominando os fundamentos do código ortográfico da língua e a maioria está alfabetizada no fim desse ano, o plano de postergar o prazo da alfabetização no setor público, de longe o maior do Brasil, para o fim do 3º ano pode revelar a importância de uma motivação dificilmente confessável, isto é, não poder ou não querer dar aos professores atuais e futuros tanto a formação quanto o *status* que as exigências e a importância de sua missão requerem (Morais, 2014, p. 54-55, grifo do autor).

O cumprimento do ciclo de alfabetização, isto é, de alfabetizar na idade certa, tem um impacto substancial no processo educacional do estudante, pois, como dito anteriormente, a alfabetização é o pilar para a caminhada escolar dos estudantes. Além disso, quando comparamos a pré-escola da escola pública e da escola privada, os educandos dos colégios particulares já chegam conhecendo as letras e sabendo escrever seu próprio nome, enquanto que os da escola pública não reconhecem nem as letras. Isso se dá porque os docentes da educação infantil têm resistência às práticas de inicialização da alfabetização nas classes da pré-escola nas escolas públicas brasileiras.

Tendo em vista que apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, os índices de analfabetismo são alarmantes, dessa forma o papel da alfabetização é crucial para termos uma sociedade mais democrática e justa. Portanto, é preciso garantir o direito à uma alfabetização de qualidade, ou seja, a escola deve cumprir com o que está previsto para o ciclo de alfabetização.

## **O desafio de alfabetizar em tempos de pós-pandemia: da proposição à experiência vivenciada no Projeto de Extensão**

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, causando assim um grande impacto na vida das pessoas, interferindo na rotina e no modo de viver, gerando um mar de incerteza e medo. Dessa forma, quando olhamos para a educação, foi instaurado o ensino remoto emergencial, mesmo existindo problemas com a inclusão digital e a disparidade socioeconômica no Brasil.

Como primeira variável do ensino em tempos de pandemia, importa situar o abismo entre as realidades das escolas públicas e privadas para recriar condições de trabalho. Enquanto nos estabelecimentos particulares o ensino seguiu com apoio da estrutura material e tecnológica mais sofisticada, nas redes municipais e estaduais, ficaram escancaradas dificuldades que, mais uma vez na história, marcam diferenças socioeconômicas, impondo consequências pedagógicas que não podem ser ignoradas. De fato, logo no início da quarentena, mais da metade das redes estaduais no Brasil admitiram não terem recursos disponíveis para atender os alunos. Além disso, em grandes cidades, nem mesmo o encaminhamento de materiais pedagógicos pelo correio chegou à totalidade dos alunos. Assim, para as camadas menos privilegiadas, falar em ensino remoto parece até uma ironia (Colello, 2021, p. 145).

Quando falamos do processo de alfabetização de crianças, é necessário levar em consideração todo contexto como estar por horas em frente da tela, necessitar dos responsáveis para contribuir ativamente no processo de mediação, o fato da casa ser um ambiente com muita distração e por quebrar a relação entre professor e aluno, como salienta Colello:

Considerando a importância do vínculo pessoal presencial entre professores e alunos, os anos iniciais são justamente o segmento de maiores riscos: fragilidade de relações pessoais, desencanto com a escola, sobrecarga de atividades digitais, desmotivação para a realização das atividades e dispersão em função da rotina na tela do computador. Alguns depoimentos relatam que até mesmo muitas das crianças envolvidas com a aprendizagem apresentaram alterações de comportamento e de rendimento (Colello, 2021, p. 145).

Desse modo, indo para o contexto do projeto de extensão, o período pós-pandêmico, herdamos todos esses problemas: medo, readaptação à rotina, a incerteza, o processo escolar comprometido e a alteração no comportamento das crianças, ou seja, não foi fácil. Depois de



mais ou menos 2 anos de pandemia, até mesmo os docentes tiveram um período de readaptação. Foi um período muito dramático, em que diversos profissionais da educação e alunos perderam pessoas próximas. Desse jeito, os aspectos emocionais e psicológicos também influenciaram no aprendizado e na convivência dos componentes de uma sala de aula.

Dessa forma, por vir de uma pandemia, o processo educacional dos estudantes na etapa da pré-escola foi prejudicado, por ter sido remota, em casa, por demandar a necessidade da ajuda direta de um familiar, além de ser uma modalidade nova para os/as docentes. Todos esses fatores interferem no desenvolvimento escolar e no comportamento do aluno, pois os prejuízos causados em uma etapa, são levados para as próximas etapas do ensino.

Diante desse cenário tão desafiador, o PROALFA que é uma linha de pesquisa do GEFORPECC, com o intuito de colaborar com a diminuição dos impactos da pandemia e do ensino remoto no processo de alfabetização das crianças, propôs o projeto de extensão, como forma de colaborar com a educação das crianças da escola pública. Para tanto, durante a fase de execução da iniciativa, foram desenvolvidas atividades junto à comunidade escolar, dentre as quais destacamos a importância das sondagens diagnósticas, com a intenção clara de monitorar e acompanhar o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita de cada criança, a fim de qualificar o ensino e proporcionar a progressão e a continuidades dessas aprendizagens. Como o projeto teve início, efetivamente em agosto de 2022, deste período até a conclusão do ano letivo, foram realizadas duas tomadas de escritas espontâneas das crianças, de modo a subsidiar e encaminhar as práticas educativas que seriam adotadas *a posteriori*.

A análise comparativa das sondagens diagnósticas realizadas nos meses de outubro e dezembro de 2022 evidencia progressão quantitativa e qualitativa nos níveis de escrita e leitura da turma acompanhada. Os resultados analisados são referentes aos dados produzidos junto à turma do 1º A do turno matutino da EMDCAR, por meio de atividades diagnósticas, tanto da leitura, quanto da escrita, sendo que a parte relativa à identificação do nível de escrita dos estudantes, tem como base a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a qual informa sobre os níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção



de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético (Mendonça; Mendonça, 2007, p. 38).

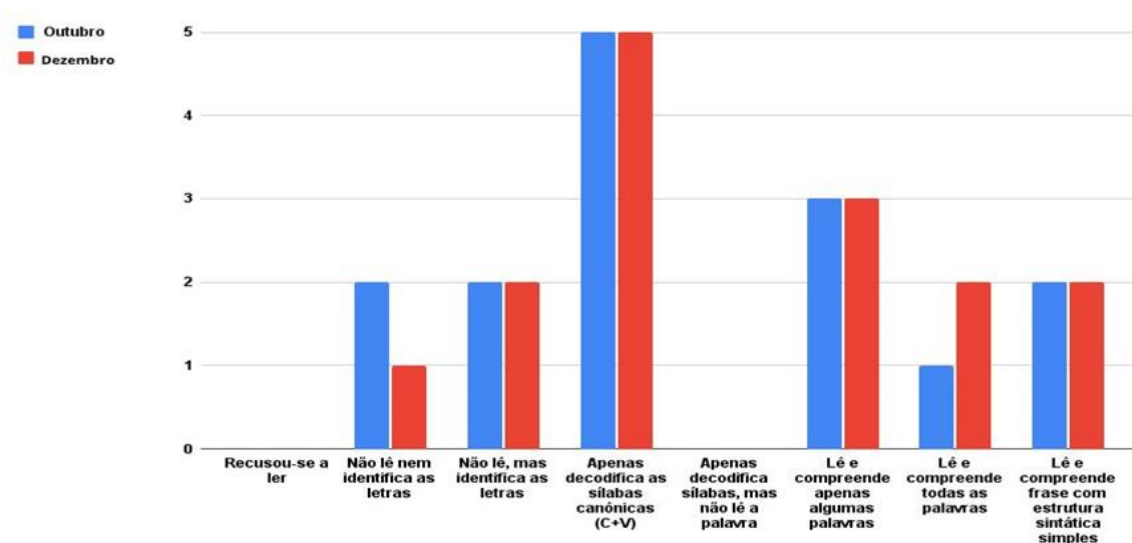
Relativo ao nível pré-silábico, Mendonça e Mendonça (2007) o descrevem como quando o aprendiz desenha ou, rabisca letras ou outros símbolos, tentando representar o objeto que ele está se referindo. Passando para o silábico, o estudante acredita que apenas uma letra serve para representar uma sílaba, ou seja, na palavra “Gato”, ele colocaria apenas duas letras para representá-la, pois a mesma é composta por duas sílabas. O nível silábico-alfabético é um estágio intermediário entre o silábico e o alfabético. Por fim, no nível alfabético, os alunos já conseguem fazer a correspondência quase absoluta entre letra e som.

Quanto ao diagnóstico de leitura, o procedimento era feito de forma individual onde o extensionista pedia que o aluno lesse um texto com o intuito de identificar se ele conseguia identificar as letras, sílabas canônicas que são formadas por consoante + vogal, se conseguia ler palavras e frases com estrutura sintática simples. Estes diagnósticos mencionados foram realizados 2 vezes durante o desenvolvimento do projeto, sendo o primeiro no mês de outubro e o último em dezembro.

### **Desempenho da turma do 1º ano A, matutino, da Escola Municipal Dr. Carlos Aguiar Ribeiro: habilidade da leitura**

Relativo ao desempenho da leitura, o gráfico abaixo foi produzido de acordo com os dados obtidos por meio das atividades diagnósticas realizadas nos meses de outubro e dezembro, sendo feitas da seguinte forma: nós extensionistas, de forma individual, pedíamos que os estudantes lessem um pequeno texto, enquanto isso nós analisávamos o nível de proficiência em leitura dos alunos.

**Gráfico 1: Níveis de leitura das crianças do 1º ano A, matutino, da EMDCAR**



Fonte: Diário de bordo dos extensionistas.

Por meio da análise do gráfico podemos observar que um terço dos alunos se encontrava no descritor “apenas decodifica as sílabas canônicas (C+V)”. Isso significa que eles conseguiam identificar sílabas compostas por consoantes, seguidas de uma vogal. Ao analisar este aspecto, percebemos que, pelo fato de a professora regente utilizar em sua prática cotidiana o método silábico, isto explica o fato de tantos alunos estarem nesse nível, por trabalharem muito as famílias silábicas, começando do “Ba-be-bi-bo-bu-bão”, chegando até o “Za-ze-zi-zo-zu-zão”. Por isso, diante de sílabas com estrutura diferente deste padrão (comumente chamadas de complexas), as crianças apresentavam mais dificuldade.

Além disso, vale salientar que comparando esses dados com o gráfico que mostra o nível de escrita das crianças, podemos perceber que, em média, a proficiência em leitura é ainda mais baixa, porém isso se dá porque no processo de alfabetização, é comum que em determinado ponto a escrita do indivíduo se desenvolva mais que a leitura, mas depois essas habilidades se equiparam. Ademais, dois alunos não identificaram as letras na primeira atividade diagnóstica, reduzindo esse número para apenas um deles na última diagnóstica realizada.

Visando fazer frente a esta triste realidade que ocorre em grande parte das turmas de 1º ano das escolas públicas brasileiras, os extensionistas do projeto buscaram as Metas de Progressão presentes no livro escrito por Magda Soares, intitulado “Alfaletrar” (Soares, 2022), de modo à transformar esse quadro tão preocupante. Na tabela abaixo podemos verificar as metas de progressão que foram estabelecidas pelo coletivo das professoras alfabetizadoras do município de Lagoa Santa (MG), respaldadas pelas orientações teóricas e práticas de Magda Soares (2022), de modo que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita das crianças matriculadas nas escolas públicas possa acontecer na idade esperada.

**Figura 1: Representação gráfica dos componentes das Metas de Progressão do Alfaletrar**

**CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
CONTINUIDADE E INTEGRAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

COMPONENTES	Pré	1º	2º	3º
Conhecimento das letras e do alfabeto	█			
Consciência fonológica	█			
Consciência fonêmica		█	█	
Escrita de palavras		█	█	█
Leitura de palavras		█	█	█
Ortografia		█	█	█
Leitura e interpretação de textos		█	█	█
Produção de textos		█	█	█

Fonte: Disponível em “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2022, p. 294).

Ao analisarmos a coluna que representa as metas estabelecidas para o aprendizado das crianças de 1º ano, que é o público analisado nesta investigação, relativo ao conhecimento das letras e do alfabeto, apenas um aluno não alcançou essa habilidade, apesar de trabalharmos o alfabeto em todos os dias que fazíamos a regência compartilhada e de atendê-lo individualmente. Além disso, buscamos trabalhar a produção textual, a interpretação de texto, e as consciências fonológica e fonêmica em todas as aulas.

No quadro das Metas de Progressão do Alfabetrar podemos perceber que o trabalho com as metas deveria começar na pré-escola, apesar de na prática ser muito diferente disso, pois as crianças, na maioria das vezes, são oriundas de pré-escola pública, sendo que elas chegam aos anos iniciais do ensino fundamental sem conhecer as letras do alfabeto, o que é bem grave.

Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2016), cuja função é ser documento normativo que define o conjunto e a progressão de aprendizagens que são de suma importância que todos os alunos desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelece as seguintes habilidades de serem iniciadas e consolidadas no 1º ano do ensino fundamental:

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. Decodificação/Fluência de leitura.

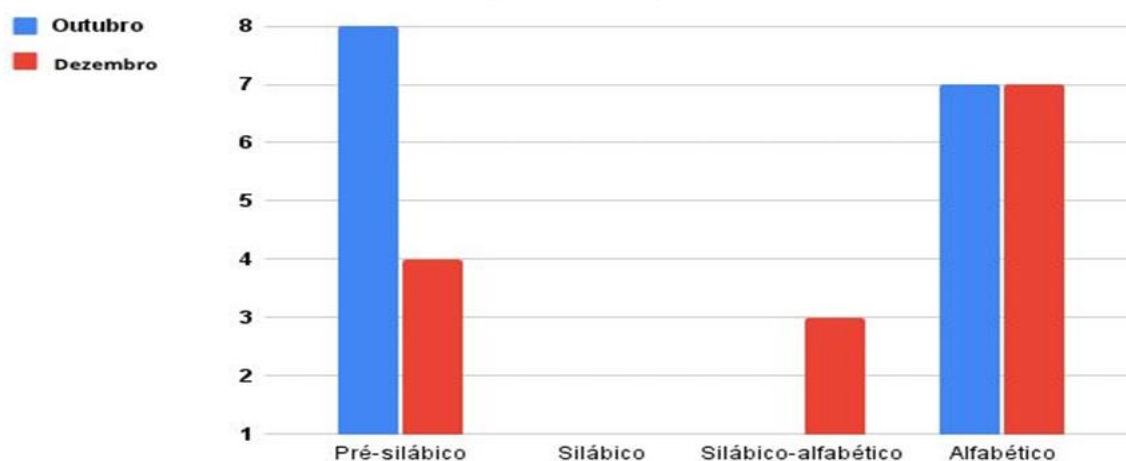
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (Brasil, 2016, p. 99).

Desse modo, relativo às referidas habilidades, os estudantes as alcançaram, contudo, podemos observar o quão básicas e simples são elas, sendo que deveriam ter sido aprendidas na pré-escola. Portanto, referente à aprendizagem das crianças no tocante à habilidade de leitura, podemos concluir que levando em consideração o pouco tempo em que atuamos na turma, tivemos um bom resultado. O trabalho com sílabas não-canônicas, feito por meio da aplicação do método sociolinguístico, surtiu efeito positivo.

### **Desempenho da turma do 1º ano A, matutino, da Escola Municipal Dr. Carlos Aguiar Ribeiro: habilidade da escrita**

Para a coleta de dados que viabilizou a produção do gráfico abaixo, fazíamos um ditado de palavras contendo seis palavras com diferentes estruturas silábicas, com sílabas canônicas e não-canônicas. A partir disso, analisamos qual o nível de escrita de cada criança, a fim de produzir as atividades por níveis de escrita que cada uma delas necessitava para prosseguir e aprofundar as aprendizagens sobre o que é e o sobre o funcionamento do SEA.

**Gráfico 2: Níveis de leitura das crianças do 1º ano A, matutino, da EMDCAR**



Fonte: Diário de bordo dos extensionistas.

É possível perceber que antes do início das atividades do projeto de extensão a classe estava praticamente dividida ao meio, contendo dois blocos opostos, sendo o primeiro com 8 indivíduos no nível inicial que é o pré-silábico; já o segundo bloco era constituído por 7 alunos no nível alfabético, demonstrando que já estão quase concluindo o processo de alfabetização. Dessa forma, percebemos que após o contato com o método sociolinguístico, mesmo sendo em pouco tempo, em cerca de dois meses de trabalho, esse quantitativo diminuiu pela metade o número de estudantes no nível pré-silábico da turma. Sendo a principal diferença, o contato com sílabas complexas, ou seja, sílabas sem o padrão canônico (C+V), tendo em vista que o método usado pela docente era o silábico. Dito isso, não tivemos regressão de nível de escrita, conseguindo manter ou dar um passo adiante em comparação com o diagnóstico inicial.

Outra habilidade trabalhada foi a de produção textual, que foi adaptada da pré-escola e trabalhada com as crianças de 1º ano. Isto posto, no projeto de extensão sempre trabalhávamos com produção textual, mesmo com as crianças que não estavam alfabetizadas. Uma das habilidades previstas na BNCC para o 1º do ensino fundamental é: “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas” (Brasil, 2016, p. 99). Desse modo, tanto na produção da atividade diagnóstica, quanto na produção das atividades por nível de escrita, levamos em consideração essa habilidade, utilizando questões de interpretação e produção de texto, ditado de palavras e formação de novas palavras, a partir das sílabas apresentadas no Quadro.

Portanto, referente à aprendizagem das crianças com relação à habilidade de escrita, houve um avanço significativo, depois do contato das crianças com o método sociolinguístico, haja vista que metade dos educandos que estavam no nível de escrita pré-silábico tiveram um salto qualitativo, seguindo para níveis mais avançados do domínio com relação à proficiência da escrita.

Esses resultados vão de encontro à perspectiva espontaneísta criticada por Soares (2021), segundo a qual a simples exposição a textos seria suficiente para alfabetizar. Ao contrário, os dados demonstram que o avanço ocorreu em consonância com a aplicação de uma metodologia estruturada, corroborando a tese de Mendonça e Mendonça (2017) de que é necessário “explicar e depois questionar”, conduzindo o aluno à reflexão consciente sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Assim sendo, a elevação dos índices de estudantes nos níveis de leitura e de escrita confirma que o ensino sistemático, fundamentado teoricamente e acompanhado por avaliação diagnóstica contínua, constitui estratégia eficaz para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública. Os resultados evidenciam que a alfabetização, quando concebida como prática estruturada e socialmente situada, pode efetivamente reduzir desigualdades e materializar o princípio da justiça social no contexto educacional.

## **Conclusão**

A partir da análise das contribuições do Projeto de Extensão para a alfabetização dos alunos da turma do 1º ano A da Escola Municipal Dr. Carlos Aguiar Ribeiro, concluímos que o projeto contribuiu para o avanço das aprendizagens dos alunos, através da adoção do método sociolinguístico.

Desse modo, através da apresentação e da análise dos gráficos referentes aos níveis de leitura e escrita dos alunos, após o período de execução do projeto de extensão, podemos confirmar as contribuições positivas do mesmo para o processo de alfabetização da classe do 1º ano A da EMDCAR. Referente aos objetivos específicos que foram identificar a evolução das crianças na aprendizagem inicial da habilidade de leitura, considerando as atividades diagnósticas realizadas nos meses de outubro e dezembro de 2022; e, descrever os níveis de escrita revelados pelas crianças nas atividades diagnósticas realizadas nos meses de outubro e



dezembro de 2022, é evidente o processo de evolução das crianças, conforme pode ser observado nos gráficos de desempenho da leitura e da escrita.

Relacionado à progressão das crianças na aprendizagem da leitura, foi possível observar a evolução das crianças por meio dos dados presentes na tabela de desempenho de leitura, obtidos nas atividades diagnósticas. Assim ficou comprovada a eficácia da adoção do método sociolinguístico para alfabetizar as crianças do 1º ano A.

Portanto, apesar de todo trabalho árduo, o projeto contribuiu de maneira significativa, tanto para a formação dos envolvidos, quanto para os alunos. Sendo que, para os extensionistas, a experiência em sala de aula foi extremamente positiva, pois tivemos a oportunidade de viver o ambiente de sala de aula e trabalhar com o método sociolinguístico, além de acompanhar o resultado do trabalho realizado; para as docentes, proporcionou o contato com um método de alfabetização diferente dos utilizados por elas, sendo que elas puderam ver o resultado positivo através dos dados; e por fim, os alunos, que vivenciaram o Projeto, e por conseguirem avançar nos níveis de proficiência de leitura e escrita.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 20 nov. 2025.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina da Silva Alves (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.



JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. Alfabetização: por que a criança não aprender a ler e escrever? **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização**: fundamentos, práticas e resultados. *In*: INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria (Org.). Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Unesp/Univesp; Pró-Reitoria de Graduação, 2017. v. 1, p. 229.

MENDONÇA, Onaide Schwartz.; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

Recebido: 18.02.2026

Aceito: 10.03.2026

Publicado: 17.03.2026



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

