



Revista on line de Política e Gestão Educacional  
Online Journal of Policy and Educational Management



<sup>1</sup> Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGE.

<sup>2</sup> Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) – Brasil. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGE.

<sup>3</sup> Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) – Brasil. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGE.

<sup>4</sup> Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) – Brasil. Egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGE.



## ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE O CONHECIMENTO PERTINENTE EM DIÁLOGO COM A CULTURA REGIONAL E AS DEMANDAS GLOBAIS

ALFABETIZACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS: UNA REVISIÓN DE ALCANCE SOBRE EL CONOCIMIENTO PERTINENTE EN DIÁLOGO CON LA CULTURA REGIONAL Y LAS DEMANDAS GLOBALES

LITERACY, TEACHER EDUCATION, AND PUBLIC POLICY: A SCOPING REVIEW OF PERTINENT KNOWLEDGE IN DIALOGUE WITH REGIONAL CULTURE AND GLOBAL DEMANDS

Ana Paula Karpinski CASANOVA<sup>1</sup>

anapaulak.c@hotmail.com



Marlene ZWIEREWICZ<sup>2</sup>

marlene@uniarp.edu.br



Lidiane Fatima GRÜTZMANN<sup>3</sup>

lidiane.fatima@uniarp.edu.br



Leonardo Aparecido de Lima da SILVA<sup>4</sup>

leonardoapdelima02@hotmail.com



### Como referenciar este artigo:

Casanova, A. P. K., Zwierewicz, M., Grützmänn, L. F., & Silva, L. A. de L. da. (2025). Alfabetização, formação docente e políticas públicas: uma revisão de escopo sobre o conhecimento pertinente em diálogo com a cultura regional e as demandas globais. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 29, e025047. DOI: 10.22633/rpge.v29i00.20640

**Submetido em:** 29/09/2025

**Revisões requeridas em:** 15/10/2025

**Aprovado em:** 16/10/2025

**Publicado em:** 24/10/2025

**RESUMO:** A alfabetização permanece como desafio central no Brasil, apesar de avanços em políticas públicas. Este estudo mapeou produções recentes sobre alfabetização e formação docente, identificando tendências, aproximações conceituais e lacunas, com foco no conhecimento pertinente que articula cultura regional e emergências globais. Realizou-se revisão de escopo qualitativa, contemplando artigos (2020–2025) nas bases SciELO e CAPES; nove estudos compuseram a análise. Os resultados indicam ênfase na formação docente, no letramento e na articulação entre políticas e práticas escolares, com destaque para PNAIC, PIBID e PRP. Observa-se valorização da cultura local e, ainda que de forma restrita, aproximações a desafios globais, embora raramente referenciadas aos ODS. Verificou-se também baixa integração entre formação docente e letramentos digitais, além de limitada articulação explícita com agendas globais e identidades locais. Conclui-se que fortalecer a alfabetização requer políticas consis-

tes e formações que integrem saberes regionais e demandas planetárias, fomentando práticas críticas e socialmente significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino fundamental. Alfabetização. Letramento. Conhecimento pertinente.

**RESUMEN:** La alfabetización sigue siendo un desafío central en Brasil, a pesar de los avances en las políticas públicas. Este estudio mapeó producciones recientes sobre alfabetización y formación docente, identificando tendencias, aproximaciones conceptuales y vacíos, con énfasis en el conocimiento pertinente que articula la cultura regional con las emergencias globales. Se realizó una revisión de alcance cualitativa que abarcó artículos (2020–2025) de las bases de datos SciELO y CAPES; nueve estudios conformaron el análisis. Los resultados indican una fuerte orientación hacia la formación docente, la alfabetización y la articulación entre políticas y prácticas escolares, con destaque para el PNAIC, el PIBID y el PRP. Se observa una valorización de la cultura local y, aunque de manera limitada, aproximaciones a los desafíos globales, aunque rara vez referenciadas a los ODS. También se constató una baja integración entre la formación docente y las alfabetizaciones digitales, además de una escasa articulación explícita con las agendas globales y las identidades locales. Se concluye que fortalecer la alfabetización requiere políticas consistentes y programas de formación que integren saberes regionales y demandas planetarias, fomentando prácticas críticas y socialmente significativas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación primaria. Alfabetización. Letramento. Conocimiento pertinente.

**ABSTRACT:** Literacy remains a central challenge in Brazil despite advances in public policy. This study mapped recent research on literacy and teacher education, identifying trends, conceptual convergences, and gaps, with an emphasis on relevant knowledge that connects regional culture and global emergencies. A qualitative scoping review was conducted, including articles (2020–2025) retrieved from the SciELO and CAPES databases; nine studies were analyzed. The findings reveal an emphasis on teacher education, literacy, and the articulation between policies and school practices, particularly highlighting PNAIC, PIBID, and PRP. The studies show a growing appreciation for local culture and, albeit in a limited way, engagement with global challenges, though rarely linked explicitly to the SDGs. The analysis also identified weak integration between teacher education and digital literacies, as well as limited explicit articulation with global agendas and local identities. The study concludes that strengthening literacy requires consistent policies and teacher education programs that integrate regional knowledge and global demands, fostering critical and socially meaningful practices.

**KEYWORDS:** Elementary education. Literacy. Reading and writing. Relevant knowledge.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz.

Revista on line de Política e Gestão Educacional (RPGE),  
Araraquara, v. 29, n. 00, e025047, 2025.

e-ISSN: 1519-9029



10.22633/rpge.v29i00.20640

## INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos grandes desafios da educação brasileira, situando-se no centro de políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas docentes. Embora reconhecida como direito fundamental e condição básica para a participação cidadã, avaliações nacionais e internacionais continuam revelando índices preocupantes, com parte significativa das crianças sem alcançar os níveis esperados de leitura e escrita na idade adequada. Essa realidade confirma que a alfabetização é um processo complexo, que ultrapassa a mera aprendizagem do código escrito, articulando-se com dimensões sociais, culturais e pedagógicas que influenciam diretamente o desenvolvimento dos estudantes (Ferreiro & Teberosky, 1999, Soares, 2022).

Nas últimas décadas, diversas políticas e muitos programas nacionais e estaduais foram implementados para enfrentar esse desafio, mas seus resultados ainda revelam descompassos entre orientações institucionais e condições reais escolares. Nesse contexto, ganha relevância a noção de conhecimento pertinente discutida por Morin (2011), aqui compreendida como aquela que articula a valorização da cultura regional — em sua história passada e presente — com demandas globais, em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Assim, alfabetizar nessa perspectiva implica reconhecer saberes, linguagens e práticas culturais das comunidades como base para aprendizagens pertinentes, ao mesmo tempo que se objetiva preparar cidadãos críticos de emergências planetárias — como desigualdades, mudanças climáticas e defesa dos direitos humanos. Essa articulação local-global reafirma a alfabetização como prática social, cultural e cognitiva, integrada a processos mais amplos de desenvolvimento sustentável.

A produção científica nacional tem avançado nesse debate, mas ainda são necessárias revisões capazes de identificar tendências, aproximações conceituais e lacunas investigativas, sobretudo diante das transformações tecnológicas, curriculares e sociais que impactam a educação. Optou-se, assim, por uma revisão de escopo, adequada para mapear o estado do conhecimento e oferecer um panorama atualizado da diversidade de enfoques e metodologias em alfabetização e formação docente. Com esse horizonte, o estudo objetiva mapear produções recentes no Brasil, identificando tendências, convergências conceituais e lacunas, com foco no conhecimento pertinente que integra a valorização da cultura regional — em sua história passada e presente — e as emergências globais.

### *Perspectivas conceituais e a relevância do conhecimento pertinente nos processos de alfabetização*

A alfabetização tem sido amplamente discutida nacional e internacionalmente, com contribuições de diversos autores (Colello, 2012, Ferreiro & Teberosky, 1999, Marchesoni & Shimazaki, 2021, Soares, 2022). As produções apontam diferentes demandas relacionadas

ao processo, como a formação docente, o uso de tecnologias e a inclusão dos estudantes, revelando um campo aberto para a resignificação. Essas pesquisas, articuladas às práticas dos professores alfabetizadores, oferecem subsídios importantes para a melhoria contínua do processo de leitura e de escrita e para a construção de um presente e de um futuro mais justo e inclusivo.

Do ponto de vista conceitual, a alfabetização é definida como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2003, p. 15), ou seja, o aprendizado do sistema convencional da escrita. No entanto, para que esse processo se torne efetivo e relevante, é necessário situá-lo em um contexto de letramento, entendido como a participação em práticas sociais de leitura e escrita que possibilitam “ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (Soares, 2003, p. 27). Assim, alfabetização e letramento, embora distintos, são simultâneos e interdependentes: a criança aprende a ler e escrever ao se engajar em atividades de letramento, em situações reais de uso da língua (Soares, 2022).

É justamente nesse ponto que a noção de letramento dialoga com a perspectiva do conhecimento pertinente proposta por Morin (2011). Para o autor, conhecimento pertinente situa dados e informações em seus contextos, recompõe o todo para compreender as partes, reconhece a multidimensionalidade humana e social e assume a complexidade como um tecido de interdependências que articula unidade e multiplicidade.

Em síntese, conhecimento pertinente contextualiza e articula o local ao global, considera as múltiplas dimensões dos fenômenos e opera com pensamento complexo — conectando partes e todo sem diluir suas diferenças. Na prática, dá sentido ao que se sabe ao situá-lo em contextos concretos; inscreve saberes parciais em problemas globais; integra dimensões humanas, ambientais e processuais; e une e diferencia dados e informações para compreender como os elementos se relacionam.

Enquanto o letramento enfatiza a inserção do estudante em práticas significativas de leitura e escrita, o conhecimento pertinente amplia essa lógica, ao propor que todo saber só adquire sentido quando situado em um contexto mais amplo e conectado a outras áreas do conhecimento. Em outras palavras, alfabetizar não significa apenas ensinar o código escrito, mas possibilitar que os estudantes compreendam o valor e o uso social desses saberes, articulando-os a diferentes dimensões da vida.

Essa visão implica superar a fragmentação e promover uma educação contextualizada e planetariamente conectada, capaz de religar saberes e integrar diferentes áreas do conhecimento. Como lembram Alves e Bianchi (2021), retomando Morin (2011), um saber só é pertinente quando situado. Esse situar se potencializa com o pensamento complexo, que, segundo Petraglia (2013), propõe uma forma de pensar que une diferentes dimensões da realidade, em vez de separá-las, reconhecendo tanto a totalidade quanto as partes e, por isso, considera simultaneamente o que é próximo ao estudante e aquilo que lhe é geograficamente distante.

É nesse horizonte que ganha força a valorização da cultura regional no processo de alfabetização. Nesse sentido, Axer, Dias e Drummond (2024) defendem o currículo como um processo de produção de sentidos e a alfabetização como uma prática cultural e discursiva, destacando a relevância de se compreender que “não há fixação de sentidos de uma cultura original, há produções de sentidos inesperados, que a cada momento são (re)apropriadas, (res)significadas e produzidas novamente, numa tarefa que repete sem repetir” (p. 6). Nessa perspectiva, a articulação entre alfabetização e cultura local/regional amplia as possibilidades de significação e aproxima a escola da vida comunitária.

O caso da região do Contestado é exemplar nesse sentido: iniciativas como o Acampamento Caboclo <sup>1</sup>, em Timbó Grande (SC) (Associação Cultural Cabocla Filhos do Contestado, 2025), mostram o quanto a cultura da região pode fortalecer processos formativos, despertando o sentido de pertencimento em um processo contínuo de produção de sentidos. Como apontam Silva e Bonin (2023), o acampamento tem sido um espaço para a valorização da cultura cabocla do Contestado, favorecendo uma visão mais engajada e comprometida com a realidade dos próprios estudantes.

Iniciativas como essas podem ser marcadas por memórias de resistência, religiosidade popular e práticas de subsistência. Nos processos de alfabetização, essas memórias podem se integrar à escrita e à leitura, aproximando-se do estudo de conteúdos de diferentes componentes curriculares, como português, matemática, história e geografia, e evidenciando como a alfabetização pode dialogar com o passado e o presente, combatendo preconceitos e projetando novas formas de engajamento social.

Além disso, é preciso considerar que a alfabetização, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura regional, deve estar comprometida com os desafios globais contemporâneos. Como indicam os ODS, questões como equidade de gênero, sustentabilidade ambiental, justiça social e educação de qualidade para todos configuram-se como metas planetárias que também interpelam a escola. Incorporar essas demandas à alfabetização significa formar sujeitos capazes de atuar criticamente em seus territórios e, simultaneamente, de compreender seu papel no enfrentamento dos grandes problemas da humanidade.

Portanto, a alfabetização se potencializa quando articulada a projetos que mobilizam a leitura e a escrita em situações reais, conectando os problemas vividos pelos estudantes e suas comunidades às demandas globais. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização torna-se um caminho privilegiado para promover o conhecimento pertinente, pois possibilita não

---

<sup>1</sup> O Acampamento Caboclo é um encontro cultural e pedagógico de celebração e fortalecimento da cultura cabocla. O evento mobiliza a comunidade local, pesquisadores e público visitante em vivências de memória que incluem debates, filmes, trilhas, rodas de conversa, música e oficinas, articulando educação, cultura e território. A realização é da Associação Cultural Cabocla Filhos do Contestado, ver: <https://www.accfcontestado.com/>.

apenas a apropriação da escrita, mas também a construção de sentidos que dialogam com a realidade local e planetária.

### ***A alfabetização sob a ótica de recentes políticas públicas***

A análise de políticas de alfabetização no Brasil revela um conjunto diverso de iniciativas. Dentre os marcos, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2014), que, na Meta 5, determina “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 1). Para tanto, o PNE prevê, dentre outras ações, um ciclo de alfabetização de três anos, avaliações periódicas, seleção e difusão de tecnologias educacionais, apoio específico às crianças indígenas e instrumentos de acompanhamento que considerem a língua materna (Brasil, 2014).

Durante a vigência do referido PNE, a alfabetização foi pauta de diferentes iniciativas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Implantado no país em 2013, seu propósito foi apoiar todos os docentes que atuavam nesse ciclo para assegurar a alfabetização de todos os estudantes até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2013). Segundo Leal (2025), a formação do PNAIC utilizou diversos materiais para garantir que os docentes dialogassem com diferentes perspectivas, superando visões tradicionais e restritivas de ensino, especialmente de base sintética.

Próximo ao final da vigência do PNE 2014-2024, foi criado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Dentre seus princípios, destaca-se a promoção da equidade educacional. Sua meta central é garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recompor as aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano (Brasil, 2023). Iniciativas como essa revelam, segundo Bragamonte et al. (2024), a preocupação recorrente com o campo da alfabetização. Contudo, como defendem os autores, sua efetividade depende de formações continuadas para os docentes e de debates que enfrentem o baixo índice de alfabetização na idade certa, constatado em diferentes avaliações nacionais e internacionais.

Além disso, é fundamental a sintonia entre políticas públicas nacionais e iniciativas estaduais e municipais. No contexto catarinense, a Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino (Santa Catarina, 2021), sistematizada em documento próprio, parte da perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que assegura a alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, reconhecendo-a como um direito fundamental. De acordo com o documento: “A produção desta política pública se volta para a reflexão de um fenômeno que precisa ser compreendido e assegurado: aprender a ler e a escrever para usos sociais” (Santa Catarina, 2021, p. 11).



Ainda em Santa Catarina, destaca-se a Resolução CEE/SC n.º 048, de 15 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes da Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação. A resolução define princípios, diretrizes, estratégias e metodologias específicas com foco na alfabetização e na recomposição das aprendizagens (Santa Catarina, 2024), contando com a adesão dos municípios catarinenses.

Apesar de avanços normativos, as políticas de alfabetização no Brasil ainda esbarram na implementação: metas ambiciosas costumam vir sem infraestrutura, valorização docente e oferta consistente de formação continuada, o que limita seus efeitos no cotidiano escolar. Soma-se a isso a baixa visibilidade de uma alfabetização orientada pelo conhecimento pertinente — que valorize a cultura regional e dialogue com demandas globais — em consonância com os ODS.

As avaliações padronizadas, por sua vez, tendem a privilegiar resultados numéricos, deixando em segundo plano a complexidade da alfabetização como prática social. Esse descompasso entre o planejado e o vivenciado nas escolas evidencia a necessidade de políticas mais articuladas, que ultrapassem a lógica da mensuração e estejam mais próximas da realidade dos estudantes e de suas comunidades.

Para avançar, é preciso alinhar metas claras, investimentos sustentáveis e respeito às especificidades locais, de modo que o direito à alfabetização saia do plano normativo e se realize para todos. No projeto de lei (PL 2614/2024) do novo PNE, que tramita atualmente no Congresso Nacional, prevê-se que 80% das crianças estejam alfabetizadas nos primeiros cinco anos e 100% ao final do decênio (Brasil, 2024).

Os próximos anos exigem converter metas ambiciosas em resultados concretos, com ações coordenadas frente à aceleração digital, às desigualdades e à articulação entre políticas federais, estaduais e municipais. A alfabetização não pode se reduzir a números: é um processo complexo, ancorado em práticas sociais, contextos culturais e apoio contínuo ao trabalho docente. O novo PNE é mais uma chance de consolidar avanços e corrigir distorções, assegurando o direito à alfabetização plena. Para isso, as políticas devem promover conhecimento pertinente alinhado aos ODS, aproximando a cultura regional com as demandas globais, rumo a um projeto educacional mais justo, inclusivo e sustentável.

### *Percurso metodológico*

Considerando o objetivo do estudo, optou-se metodologicamente pela revisão de escopo, apoiada na abordagem qualitativa. A revisão de escopo é adequada por possibilitar o mapeamento e a sistematização de produções relevantes sobre alfabetização e conhecimento pertinente, oferecendo uma visão panorâmica do campo e indicando tendências, lacunas e possibilidades de pesquisa (Mattar & Ramos, 2021).

Já a abordagem qualitativa, por sua vez, fortalece a análise ao interpretar os conceitos em foco em sua relação com práticas sociais e educacionais concretas, como destacam Faria Rodrigues et al. (2021). Dessa forma, a combinação desses aportes garante uma base metodológica que não apenas descreve produções acadêmicas e políticas públicas, mas também acena para desafios reais da alfabetização e da formação docente.

Essas opções possibilitam a análise detalhada de produções publicadas em diferentes bases de dados. No caso desta pesquisa, optou-se pelas bases de dados: Scielo.org (<https://www.scielo.br/>) e Portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>). As bases foram utilizadas por oferecerem acesso aberto a um *corpus* qualificado com metadados padronizados, ampla cobertura em português/espanhol e buscas reprodutíveis para o recorte 2020-2025, garantindo relevância e consistência ao mapeamento.

A primeira busca de produções foi realizada na base de dados SciELO.org, utilizando a *string* “Alfabetização” AND “Formação de Professores”. Inicialmente, identificaram-se 29 resultados. Após a exclusão dos artigos publicados antes de 2020 e, em seguida, daqueles cujos títulos e resumos não apresentavam aderência significativa ao objetivo deste estudo, restaram cinco produções para análise (Quadro 1).

**Quadro 1.** Artigos selecionados no Scielo.org

Autor/Ano	Título	Objetivo
Leal (2025)	Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Discutir acerca das principais tendências sobre alfabetização no contexto brasileiro identificadas em documentos curriculares brasileiros elaborados ou reformulados no período de 2000 a 2010, pontuando os posicionamentos de Magda Soares sobre elas. Também pretende compreender suas influências sobre o PNAIC – política federal de formação de professores em vigência no período de 2013 a 2017.
Bertolini, Amaral e Varani (2025)	O Programa Residência Pedagógica da CAPES sob o olhar das estudantes: experiências em contexto remoto	Discutir os sentidos atribuídos às experiências formativas cotidianas pelos estudantes bolsistas do subprojeto de Alfabetização do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, em contexto da pandemia de covid-19.
Santos e Santos (2024)	Diálogos [inter]ditados: formação de professores no âmbito da política nacional de alfabetização e o currículo [im]posto	Analisar a relação entre a formação continuada no âmbito da Política Nacional de Alfabetização – PNA com o currículo [im]posto.
Araujo, Adão e Modesto (2024)	PIBID e PNAIC: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas	Refletir sobre os conceitos e entendimentos da alfabetização e do letramento.



Cock e Ramos (2024)	PIBID e PNAIC: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas	Apresenta um estudo comparativo entre duas políticas públicas educacionais brasileiras de valorização do magistério e de incentivo à formação de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), direcionado à formação inicial de licenciandos, e o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi direcionado à formação continuada de professores alfabetizadores.
---------------------	--	--

Fonte: Da pesquisa (2025).

A segunda busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando a *string* “Alfabetização” AND “Letramento” AND “Formação de Professores”. Dos 223 resultados iniciais, após a aplicação dos critérios de exclusão (publicações anteriores a 2020, produções internacionais e não revisadas por pares), restaram 52 trabalhos. A leitura de títulos e resumos levou à exclusão de mais 48 deles, permanecendo seis; onde dois foram descartados por não atenderem a condições específicas da pesquisa, resultando em quatro estudos finais (Quadro 2).

**Quadro 2.** Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

Autor/Ano	Título	Objetivo
Soares e Almeida (2021)	Alfabetização e os multiletramentos: Uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital	Apresenta o percurso teórico-investigativo que originou o Projeto de Intervenção intitulado “Alfabetização e os multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital”.
Girardi e Rausch (2022)	Formação de professores alfabetizadores: Revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018	Indicar tendências temáticas, teóricas e metodológicas da produção científica publicada entre 2014 e 2018 no Brasil sobre formação de professores alfabetizadores.
Feitoza, Souza e Sousa (2022)	Análise de estudos recentes sobre a formação de professores alfabetizadores com a leitura e com a contação de histórias	Discussão com respeito às divergências em torno das preferências entre as concepções e as metodologias que fundamentam as práticas docentes, em especial nos primeiros anos escolares. Com a finalidade de identificar os estudos recentes acerca desta temática, mais especificamente entre os anos de 2010 a 2020, a presente pesquisa utiliza-se do software Iramuteq para a categorização dos resultados e para a análise do conteúdo dos estudos recentes em torno desse assunto.
Rodrigues e Ciríaco (2021)	Caracterização de modelos de formação continuada de professores alfabetizadores	Compreender processos de formação de professores com destaques à Educação Matemática.

Fonte: Da pesquisa (2025).

Os artigos foram analisados com apoio do VOSviewer, uma ferramenta gratuita para construção e visualização de redes bibliométricas (Centre for Science and Technology

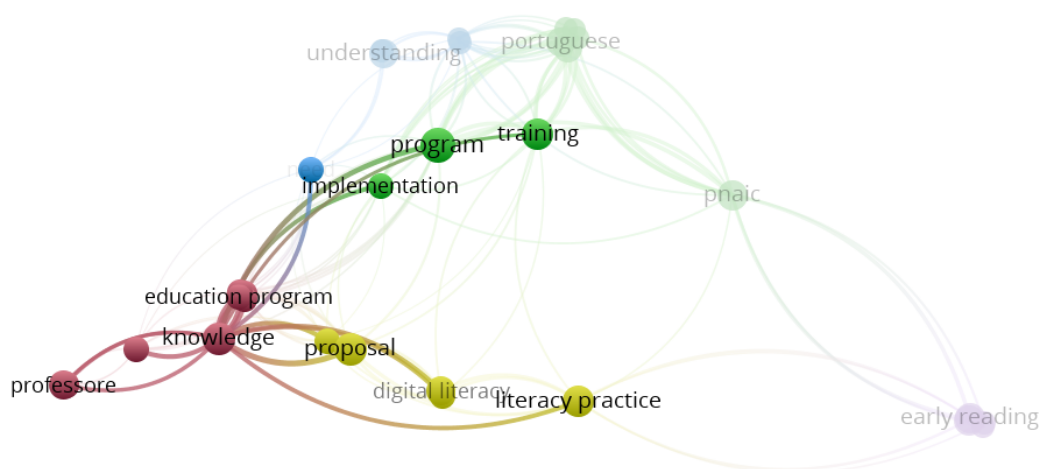
Studies, 2022). O VOSviewer permitiu identificar padrões de coocorrência de termos, ampliando a compreensão das tendências temáticas, colaborando para atender o objetivo da pesquisa, de mapear alternativas de apoio pedagógico à alfabetização baseadas em políticas e práticas recentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com foco em mapear a produção recente sobre alfabetização e formação docente no Brasil — articulando conhecimento pertinente, cultura regional e emergências globais — os dados foram analisados no VOSviewer. Os termos de maior coocorrência agruparam-se em cinco *clusters*, evidenciando suas articulações no corpus. Para interpretar, selecionaram-se, em cada *cluster*, os termos com maior força de ligação, viabilizando uma leitura por categorias.

No primeiro *cluster*, o conceito com maior grau de coocorrência foi *knowledge* (conhecimento), com *Total link strength* = 67 (Figura 1). Essa articulação do termo com outros do conjunto das produções confirma que a alfabetização não se limita à dimensão técnica da decodificação, mas envolve a interação com outras condições como os conhecimentos prévios, os saberes escolares e as práticas sociais de leitura e escrita, como já indicaram Ferreiro e Teberosky (1999), ao defenderem a psicogênese da língua escrita, e Soares (2003, 2022), ao articular alfabetização e letramento como processos simultâneos e indissociáveis. Essa perspectiva reforça o que Morin (2011) denomina de conhecimento pertinente, conceito recuperado por Alves e Bianchi (2021), segundo o qual o saber ganha sentido quando contextualizado e conectado a outros campos.

Figura 1. Conceito conhecimento e suas correlações



Fonte: Mapa de coocorrência de termos gerados com o software VOSviewer 1.6.20.

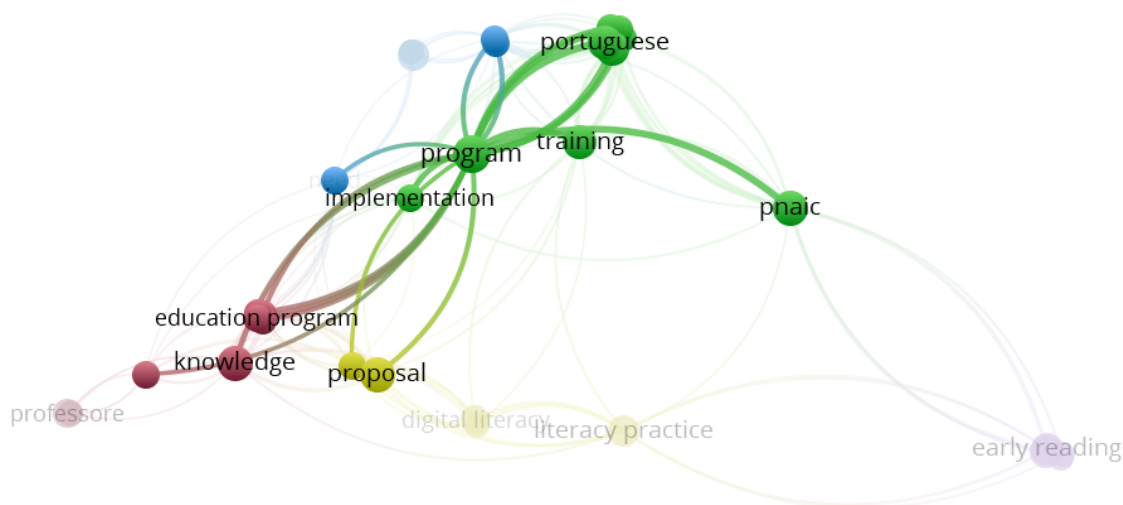
Soares e Almeida (2021), por exemplo, destacam que a escola deve diversificar a construção do conhecimento em contextos digitalizados, estimulando competências múltiplas. Já Feitoza et al. (2022) sublinham o papel das experiências prévias dos estudantes, aproximando-se da noção de letramento como prática social (Soares, 2022), enquanto Araujo, Adão e Modesto (2024) afirmam que o domínio do sistema alfabético não é “meramente transmitido”, mas construído na relação entre conhecimentos prévios e escolares.

Na esteira dessas reflexões, Bertolini, Amaral e Varani (2025), ao analisarem o PRP, evidenciam a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, especialmente no contexto da pandemia. Esses achados dialogam com Colello (2012), que denuncia os limites de práticas escolares descontextualizadas, e com Petraglia (2013), que enfatiza a necessidade da religação de saberes.

Dessa forma, ao destacar o conceito de conhecimento como eixo central da alfabetização, as produções permitem compreendê-la não apenas como decodificação técnica, mas como um processo que articula saberes prévios, práticas sociais e contextos escolares. Essa perspectiva indica que compreender a alfabetização como prática cultural e socialmente situada exige integrar dimensões técnicas, sociais e pedagógicas, fortalecendo processos formativos que deem sentido ao aprender. Nesse horizonte, os achados evidenciam a relevância de aproximar a alfabetização da cultura regional e, ao mesmo tempo, conectá-la às demandas globais expressas nos ODS, ampliando seu alcance social e formativo.

No segundo *cluster*, o termo com grau mais elevado de coocorrência foi *program* (programa), com *Total link strength* = 126 (Figura 2). Esse dado reforça a importância de políticas e programas de formação docente como eixos estruturantes da alfabetização.

**Figura 2.** Conceito programa e suas correlações



Fonte: Mapa de coocorrência de termos gerados com o software VOSviewer 1.6.20.

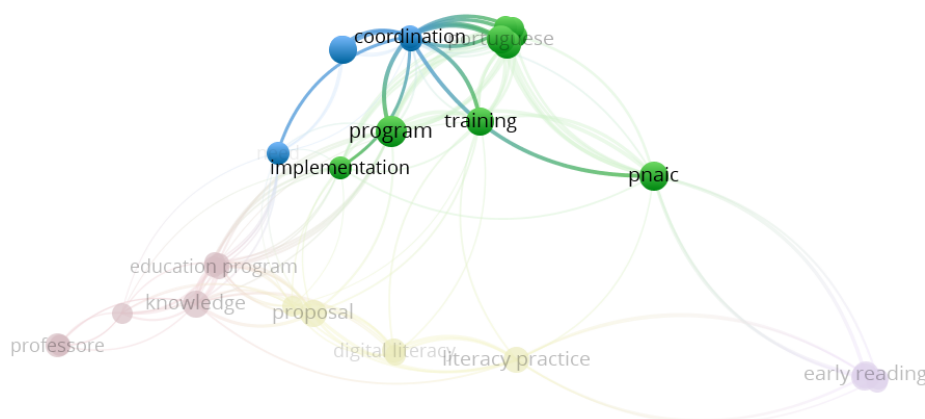
Leal (2025), por exemplo, evidencia o PNAIC como experiência formativa plural, fundamentada em Magda Soares e na perspectiva do letramento, e Girardi e Rausch (2022) apontam que o PNAIC é também o programa mais estudado em pesquisas recentes. Especificamente para Leal (2025), sua base teórica plural foi essencial para enfrentar a complexidade pedagógica.

Cock e Ramos (2024) mostram que PNAIC e PIBID favoreceram o diálogo entre universidades e escolas. Em continuidade, Bertolini, Amaral e Varani (2025) situam o PRP nesse esforço, enquanto Santos e Santos (2024) problematizam a PNA e o Programa Tempo de Aprender, criticando a rigidez que desconsidera a produção textual-discursiva das crianças. Por fim, Rodrigues e Ciríaco (2021) destacam a relevância de integrar língua materna e matemática na formação; tais achados dialogam com a crítica de Marchesoni e Shimazaki (2021) e reforçam o potencial do pensamento complexo para orientar políticas que superem reducionismos (Morin, 2011).

O segundo *cluster* demonstra que os programas de formação docente são decisivos para estruturar práticas de alfabetização, pois aproximam universidades e escolas, incentivam o diálogo interdisciplinar e oferecem caminhos para lidar com a complexidade pedagógica. No entanto, a análise também revela que muitas dessas iniciativas ainda sofrem com descontinuidade e com limitações na adaptação aos contextos regionais. Assim, sua efetividade depende tanto da garantia de continuidade quanto de sua capacidade de responder às particularidades locais, fortalecendo vínculos duradouros entre universidades e escolas.

No terceiro *cluster*, dois conceitos se destacaram: *coordination* (coordenação) e *improvement* (aperfeiçoamento), ambos com *Total link strength* = 34 (Figura 3). Ainda que analisados separadamente, são conceitos com profundas articulações entre si, pois um é determinante para o outro quando se trata de demandas do processo de alfabetização.

Figura 3. Conceito coordenação e suas correlações



Fonte: Mapa de coocorrência de termos gerados com o software VOSviewer 1.6.20.

A coordenação, segundo Cock e Ramos (2024), aparece vinculada ao PNAIC, que articulou instâncias municipais, estaduais e escolas em uma gestão compartilhada. Esse aspecto

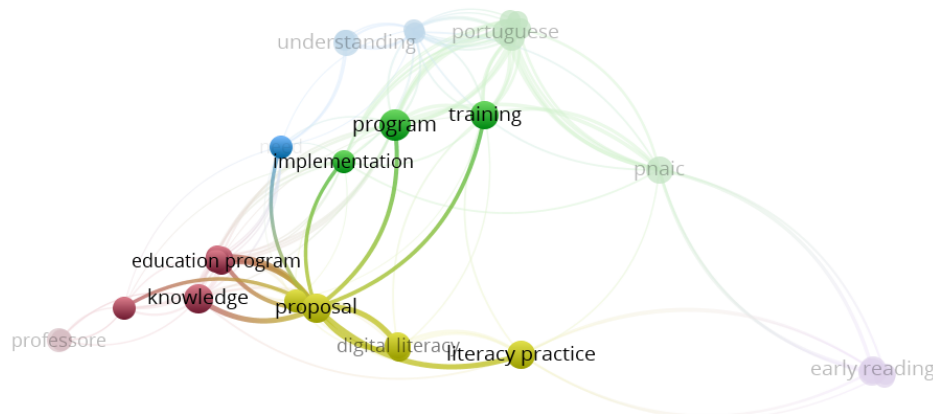
mostra que a implementação de programas de alfabetização exige arranjos institucionais integrados, capazes de alinhar políticas nacionais e práticas locais.

O termo *aperfeiçoamento* foi associado à busca de qualidade no ensino, como apontam Santos e Santos (2024) ao se referirem ao Pró-Letramento. Rodrigues e Ciríaco (2021), por sua vez, destacam que programas como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pró-Letramento e PNAIC contribuíram para o aperfeiçoamento da prática docente, enquanto Girardi e Rausch (2022) ressaltam que esse processo impacta diretamente a qualidade da educação, consolidando uma docência reflexiva.

Esse entendimento dialoga com Soares (2003, 2022), que afirma que alfabetização e letramento só ganham sentido quando vinculados a práticas sociais significativas, e com Morin (2011), que defende a contextualização e a superação da fragmentação dos saberes. Nesse sentido, questões observadas no terceiro *cluster* colaboram para apontar que coordenação e aperfeiçoamento funcionam como dimensões interdependentes: de um lado, a coordenação assegura a integração entre diferentes instâncias políticas e pedagógicas; de outro, o aperfeiçoamento fortalece a formação continuada dos docentes. Juntas, essas dimensões ampliam a qualidade da alfabetização, mas os estudos mostram que ainda persistem fragilidades na gestão compartilhada e na oferta sistemática de formação. Esses limites indicam que, para além da técnica, é preciso consolidar a alfabetização como um direito que se efetiva por meio de práticas sociais contextualizadas.

No quarto *cluster*, o termo de maior destaque foi *proposal* (proposta), com *Total link strength* = 67 (Figura 4). Esse conceito está diretamente ligado às proposições pedagógicas e formativas que orientam a prática docente e a alfabetização dos estudantes. As análises mostram que tais proposições cumprem papel central ao indicar caminhos metodológicos e teóricos capazes de superar abordagens restritivas e de promover a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar.

**Figura 4.** Conceito proposta e suas correlações



Fonte: Mapa de coocorrência de termos gerados com o software VOSviewer 1.6.20.

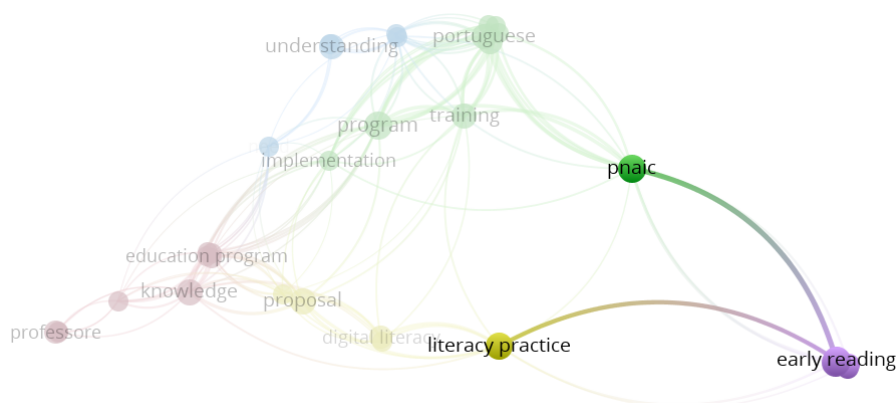
Soares e Almeida (2021) discutem uma proposição de formação docente em práticas de letramento digital, evidenciando como as tecnologias ampliam os espaços de aprendizagem e exigem novas competências profissionais. Já Feitoza et al. (2022) destacam proposições voltadas à formação de leitores e narradores autônomos, críticos e participativos, ressaltando que alfabetizar envolve desenvolver sujeitos capazes de interagir de formativa com diferentes textos e representações. Essas perspectivas dialogam com Soares (2003, 2022), ao compreender a alfabetização como prática social, que exige múltiplas linguagens e contextos de uso.

Além disso, Alves e Bianchi (2021) defendem que propostas pedagógicas devem se orientar pelo princípio do conhecimento pertinente, capaz de religar saberes e evitar fragmentações. Marchesoni e Shimazaki (2021) reforçam que as diferentes concepções de alfabetização e letramento produzem proposições distintas, podendo assumir caráter normativo ou emancipatório. Nesse sentido, o quarto *cluster* mostra que as proposições não são meras prescrições, mas construções coletivas e contextuais, atravessadas por disputas conceituais e políticas, que orientam tanto a formação docente quanto a prática pedagógica em diálogo com a complexidade da alfabetização.

O quarto *cluster* evidencia que as propostas pedagógicas exercem papel essencial na alfabetização ao integrar teoria e prática, contemplar diferentes linguagens e religar saberes. Por serem construções coletivas e contextuais, orientam a formação docente e a prática pedagógica, fortalecendo abordagens críticas e socialmente significativas. Além disso, reafirmam a importância de comprometer tais proposições com um conhecimento pertinente que valorize a cultura regional em sua historicidade e, ao mesmo tempo, dialogue com as emergências globais presentes na sociedade contemporânea.

No quinto cluster, sobressaem os conceitos *early reading* (leitura inicial) (Figura 5) e *writing acquisition* (aquisição da escrita). Ainda que os dois processos sejam interdependentes, existem especificidades que os distinguem.

Figura 5. Conceito leitura inicial e suas correlações



Fonte: Mapa de coocorrência de termos gerados com o software VOSviewer 1.6.20.



As análises apontam que a leitura inicial, especialmente vinculada ao PNAIC, foi concebida como prática pedagógica voltada ao deleite, com o objetivo de ampliar experiências de contato com a leitura e estimular a formação de novos leitores (Santos & Santos, 2024). Essa prática, quando integrada à rotina escolar, não se limita ao ensino técnico da decodificação, mas favorece o desenvolvimento do prazer estético e crítico, alinhando-se à concepção de alfabetização como prática social (Soares, 2003, 2022). Feitoza et al. (2022), por sua vez, reforçam esse entendimento ao destacarem que a inserção da leitura na práxis pedagógica deve fomentar o apreço pelo ato de ler, ampliando o repertório cultural e crítico dos estudantes.

Já a *writing acquisition* (aquisição da escrita) remete à teoria da psicogênese de Emilia Ferreiro (Carmo & Chaves, 2001), cuja contribuição permanece central para compreender os processos pelos quais as crianças constroem hipóteses sobre a escrita. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional da alfabetização como simples transmissão de códigos, destacando que o aprendizado da escrita é construído ativamente pelo sujeito. Nesse sentido, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a formulação de hipóteses e a interação com diferentes portadores textuais, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Esses resultados também dialogam com a crítica de Colello (2012), que problematiza práticas escolares descontextualizadas e centradas apenas na técnica, chamando atenção para a necessidade de reconhecer a dimensão social da escrita. Ao mesmo tempo, relacionam-se ao conhecimento pertinente em Morin (2011), que reforça a necessidade de religar saberes e considerar o contexto cultural e social na formação de leitores e escritores, além de demandas planetárias. Assim, o quinto *cluster* evidencia que tanto a leitura inicial quanto a aquisição da escrita não podem ser entendidas como etapas isoladas, mas como processos dinâmicos e interdependentes, fundamentais para uma alfabetização significativa e socialmente situada.

O quinto *cluster* evidencia que leitura inicial e aquisição da escrita são processos interdependentes, que vão além da decodificação técnica ao estimular o prazer estético da leitura e a construção ativa de hipóteses sobre a escrita. Essa integração favorece a formação crítica e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que amplia seus repertórios de participação social. Assim, a alfabetização se consolida como prática socialmente situada e transformadora, comprometida com a valorização das culturas locais e aberta às demandas globais que desafiam a educação contemporânea.

A análise dos estudos revisados mostra que a alfabetização, para além da dimensão técnica, deve ser compreendida como prática social e cultural situada. Soares e Almeida (2021), ao investigarem experiências da Rede Municipal de Lauro de Freitas (BA), evidenciam como as práticas locais de letramento digital dialogam com a realidade regional, reforçando a necessidade de vincular os processos formativos às culturas escolares específicas. Rodrigues e Ciríaco (2021) ampliam essa discussão ao destacar que a alfabetização perpassa diferentes disciplinas e envolve a transmissão e a reconstrução do conhecimento historicamente acumulado, o

que inclui valores, saberes e práticas culturais. Já Feitoza et al. (2022) ressaltam que a leitura, quando integrada à prática pedagógica, deve fortalecer a identidade crítica e cultural dos estudantes, em oposição a práticas descontextualizadas. Observa-se, entretanto, que nenhum dos trabalhos analisados aprofunda um caso regional tão específico quanto o do Contestado; ainda assim, todos convergem para a defesa de que a alfabetização se enriquece quando incorpora elementos da cultura local como fundamento para aprendizagens significativas.

A análise também demonstra que alguns trabalhos dialogam indiretamente com desafios de escala planetária. Girardi e Rausch (2022), ao discutir a meta 9 do PNE (2014–2024), aproximam-se do debate do ODS 4, voltado à garantia de educação de qualidade, ainda que sem explicitar esse marco internacional. Soares e Almeida (2021), ao evidenciarem a lacuna de formação docente no uso de tecnologias digitais, tocam na questão da inclusão digital, reconhecida globalmente como parte das desigualdades educacionais contemporâneas. Já Leal (2025) enfatiza a alfabetização como prática sociocultural e política, em sintonia com discussões amplas sobre inclusão e justiça social, mesmo mantendo foco no contexto nacional. Nos demais estudos analisados, o olhar permanece voltado às políticas e práticas brasileiras. Assim, constata-se que nenhum dos trabalhos aborda de forma direta as emergências globais ou faz referência explícita aos ODS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a alfabetização, para além da dimensão técnica, deve ser compreendida como uma prática social e cultural situada. Experiências locais mostram que os processos de letramento se fortalecem quando dialogam com realidades regionais e se vinculam às culturas escolares específicas. Nessa perspectiva, alfabetizar significa também difundir e reconstruir o conhecimento historicamente acumulado, integrando valores, saberes e práticas culturais que dão sentido ao aprender.

A leitura e a escrita, quando articuladas às vivências comunitárias, tornam-se instrumentos para fortalecer a identidade crítica e cultural dos estudantes, superando práticas descontextualizadas. Ainda que os estudos revisados não aprofundem casos regionais muito específicos, como o do Contestado, a revisão aponta que a alfabetização se enriquece de modo significativo quando incorpora elementos da cultura local como fundamento para aprendizagens mais relevantes.

Ao mesmo tempo, observa-se que parte das produções dialoga, ainda que indiretamente, com desafios de escala global. Questões como a garantia da alfabetização nos primeiros anos escolares, a inclusão digital e a promoção da justiça social aparecem como preocupações recorrentes, aproximando-se de compromissos internacionais de educação de qualidade e equidade.

Contudo percebe-se que as pesquisas permanecem mais centradas em políticas e práticas nacionais, sem estabelecer vínculos diretos com emergências globais ou com as metas dos ODS.

Diante disso, os achados reforçam que a formação docente precisa assumir um papel estratégico, preparando professores capazes de integrar a valorização da cultura regional em sua historicidade às demandas globais contemporâneas. Contudo esse esforço não pode se restringir ao âmbito individual: requer políticas públicas comprometidas com essa articulação regional-global, capazes de sustentar processos formativos, garantir condições adequadas de trabalho e ampliar o alcance de práticas pedagógicas socialmente significativas. Apenas por meio dessa convergência entre formação docente e políticas públicas será possível consolidar uma alfabetização crítica, contextualizada e transformadora.

O mapeamento também identificou lacunas importantes: (i) pouca padronização conceitual e de indicadores para comparação entre contextos; (ii) escassez de investigações sobre processos de implementação (condições de trabalho, governança e mediações curriculares), para além de resultados em avaliações padronizadas; (iii) raridade de estudos comparativos (entre redes/territórios) e longitudinais que capturem trajetórias de mudança; (iv) limitada integração entre formação docente e letramentos digitais em contextos situados; e (v) baixa articulação explícita com agendas globais (p.ex., ODS) e com culturas/identidades locais, o que restringe a transferibilidade dos achados. Como agenda de pesquisa, propõe-se ampliar recortes comparativos e temporais; combinar métodos mistos com registros de processo (protocolos, diários de implementação, evidências de desenvolvimento curricular); operacionalizar conceitos e indicadores-chave para favorecer sínteses comparáveis; explicitar vínculos com equidade e ODS; e fortalecer parcerias entre universidade e escola para documentar protótipos curriculares e formativos em ambientes reais.

Como toda revisão de escopo, esta investigação apresenta limitações relacionadas ao recorte temporal, à seleção das bases de dados e aos critérios de inclusão e exclusão. Essas escolhas metodológicas, ainda que fundamentadas, podem ter deixado de fora produções relevantes de outros contextos regionais. Além disso, o enfoque analítico, centrado em alfabetização, formação docente e conhecimento pertinente, restringiu a exploração de dimensões adjacentes, como avaliação ou gestão escolar.

Futuras investigações podem aprofundar o debate ao explorar práticas de alfabetização que articulem, de forma mais direta, a valorização da cultura regional com as demandas globais, especialmente no campo da formação inicial e continuada de professores. Também é necessário investigar como escolas e programas formativos têm ou podem incorporar, de modo crítico e criativo, compromissos planetários ligados à equidade, à inclusão digital e à sustentabilidade. Abordagens comparativas entre realidades nacionais e internacionais podem contribuir para ampliar a compreensão de como a integração entre o local e o global fortalece a alfabetização como direito fundamental e prática transformadora.

## REFERÊNCIAS

- Alves, E. A., & Bianchi, C. (2021). Pensamento complexo de Edgar Morin e a religação dos saberes. *Ponto-e-Vírgula*, 29, 80–96. <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2021i29p80-96>
- Araujo, E. D. J., Adão, J. M., & Modesto, J. G. (2024). Letramento e Alfabetização: Entendimentos e implicações educacionais. *Educação & Realidade*, 49, e136007. <https://doi.org/10.1590/2175-6236136007vs01>
- Associação Cultural Cabocla Filhos do Contestado. (2025). *Resgatando e espalhando o Contestado com orgulho*. <https://www.accfcontestado.com>
- Axer, B., Dias, J. J., & Drummond, R. de C. R. (2024). Alfabetização e cultura: Por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. *Educar em Revista*, 40, e93101. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93101>
- Bragamonte, P. L. A., Cruz, A. P. da, Gonzalez, A. L., & Brasil, N. J. A. V. de A. (2024). Deslocamentos entre a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: breves discussões. *Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq*, 5, 188–197. <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1144>
- Bertolini, B. N., Amaral, M. H. D., & Varani, A. (2025). O programa residência pedagógica da CAPES sob o olhar das estudantes: Experiências em contexto remoto. *Educação em Revista*, 41, e49429. <https://doi.org/10.1590/0102-469849429>
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Ministério da Educação. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação. [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)
- Brasil. (2023). *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>
- Brasil. (2024). *Projeto de Lei nº 2.614, de 2024: Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034*. Congresso Nacional. [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm)
- Brasil. (2013). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de apresentação (Formação em Linguagem)*. Ministério da Educação. <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>

- Carmo, E. R., & Chaves, E. M. (2001). Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 121–136. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300005>
- Centre for Science and Technology Studies. (2022). *Welcome to VOSviewer*. CWTS. <https://www.vosviewer.com/>
- Cock, J. C. A. do N., & Ramos, M. E. N. (2024). Pibid e Pnaic: Arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas. *Educação e Pesquisa*, 50. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268142por>
- Colello, S. M. G. (2012). *A escola que (não) ensina a escrever*. Summus Editorial.
- Faria Rodrigues, T. D. de F., Saramago de Oliveira, G., & Alves dos Santos, J. (2021). As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, 2(1), 154–174. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>
- Feitoza, I. S. A., Souza, A. M. B., & Sousa, C. P. (2022). Análise de estudos recentes sobre a formação de professores alfabetizadores com a leitura e com a contação de histórias. *Anuário de Literatura*, 27, 01–18. <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2022.e86175>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Girardi, I. C. D., & Rausch, R. B. (2022). Formação de professores alfabetizadores: Revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018. *Educação (UFMS)*, 47(1), e80/1–32. <https://doi.org/10.5902/1984644461330>
- Leal, T. F. (2025). Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educação e Pesquisa*, 51, e283701. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283701>
- Marchesoni, L. B., & Shimazaki, E. M. (2021). Alfabetização e letramento: explorando conceitos. *Educação: Teoria e Prática*, 31(64). <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14368>
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- Petraglia, I. (2013). *Pensamento complexo e educação*. Livraria da Física.
- Rodrigues, A. G. R., & Ciríaco, K. T. (2021). Caracterização de modelos de formação continuada de professores alfabetizadores: Uma apreciação crítica com destaques à Educação Matemática. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, 8(23), 1172–1188. <https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i23.4943>

- Santa Catarina. (2024). *Resolução CEE/SC nº 048, de 15 de outubro de 2024: Institui as Diretrizes da Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina*. Conselho Estadual de Educação <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/Resolucao-CEE-no-48-de-15-10-2024-Politica-de-Alfabetizacao.pdf>
- Santa Catarina. (2021). *Política de alfabetização para a rede estadual de ensino*. Secretaria de Estado da Educação <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Politica-de-Alfabetizacao-para-a-Rede-Estadual-de-Ensino.pdf>
- Santos, J. N., & Santos, A. C. (2024). Diálogos [inter]ditados: Formação de professores no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e o currículo [im]posto. *Educar em Revista*, 40. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93014>
- Silva, L. A. D. L., & Bonin, J. C. (2023). Educação Sociocultural na região do Contestado: Um estudo de caso a partir dos acampamentos caboclos em Timbó Grande, SC. *Geographia Opportuno Tempore*, 9(1), e51397. <https://doi.org/10.5433/got.2023.v9.51397>
- Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. Editora Contexto.
- Soares, M. (2022). *Alfaletrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. Editora Contexto.
- Soares, R. C., & Almeida, V. D. (2021). Alfabetização e os multiletramentos: Uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital. *Revista da Faculdade de Educação*, 34(2), 175–197. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.34.175197>



### CRediT Author Statement

---

**Reconhecimentos:** À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina pelo apoio à pesquisa, mediante Edital de chamada pública FAPESC/CAPES n.º 06/2023 - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - PARCERIAS Estratégicas Nos Estados III – Edital CAPES n.º 38/2022.

**Financiamento:** Edital de chamada pública FAPESC/CAPES n.º 06/2023 - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - PARCERIAS Estratégicas Nos Estados III – Edital CAPES n.º 38/2022.

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não há conflitos de interesse relacionados à pesquisa, autoria e/ou publicação deste artigo.

**Aprovação ética:** Não foi necessária submissão ao comitê de ética.

**Disponibilidade de dados e material:** As produções utilizadas no artigo são de acesso público.

**Contribuições dos autores:** As duas primeiras autoras estruturam a pesquisa e realizaram a busca, elaborando um texto preliminar. O terceiro e quarto autores revisaram, adequaram e ampliaram o texto, que foi finalizado em consenso com todos os autores.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação**

Revisão, formatação, normalização e tradução

