



O LETRAMENTO NA AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM EM ESCRITA DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: ENTRE A PERSPECTIVA AUTÔNOMA E A IDEOLÓGICA

OLIVEIRA, Rafaelle Tamires dos Santos¹
ALMEIDA, Anadeje Ferreira de²

Grupo de Trabalho (GT3): Políticas Públicas e Gestão da Educação.

RESUMO

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é a atual política de alfabetização do Brasil. Ao instituir uma matriz de descritores para a avaliação da aprendizagem, o programa evidencia determinadas perspectivas, que suscita a necessidade de compreender qual concepção de letramento orienta esse processo. Este estudo, de caráter qualitativo como proposto por Minayo (2009) e delineamento documental baseado em Fachin (2006), tem como corpus de análise a matriz de descritores da Avaliação Contínua da Aprendizagem em escrita, aplicada ao 2º ano do Ensino Fundamental I. A análise foi conduzida com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e nas contribuições teóricas de Street (1984), entre outros. As categorias de análise que emergiram do corpus foram: letramento autônomo e letramento ideológico. Os resultados indicam que a matriz privilegia majoritariamente o letramento autônomo, ainda que apresente indícios de práticas ideológicas em atividades que destacam a função social e comunicativa da escrita.

Palavras-chave: Avaliação externa. Letramento autônomo e ideológico. Escrita. Política de alfabetização.

INTRODUÇÃO

A história da alfabetização no Brasil mostra que a escrita foi, por muito tempo, concebida de forma reducionista, associada apenas a uma habilidade técnica, ligada à caligrafia e à ortografia. Como aponta Mortatti (2006), a alfabetização era vista, nesse período, como uma atividade mecânica, desvinculada de práticas sociais mais amplas. Com o avanço de novas perspectivas, especialmente a partir das contribuições do construtivismo e da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), emergiu uma concepção em que a aprendizagem da escrita passou a ser entendida como um processo ativo, articulado ao desenvolvimento do letramento.

Nesse contexto, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) surge como uma das principais políticas públicas contemporâneas voltadas à garantia da alfabetização plena. Ao propor uma matriz de descritores para avaliação da aprendizagem, o programa

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). E-mail: rafaelle_thamires@hotmail.com

² Mestranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: dejeana@outlook.com





evidencia determinadas práticas de leitura e escrita, o que suscita a necessidade de investigar qual concepção de letramento está subjacente a esse processo.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar a perspectiva de letramento (autônomo ou ideológico) presente na matriz de desritores da Avaliação Contínua da Aprendizagem em escrita do CNCA, direcionada ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, este estudo consolida-se em quatro seções: a primeira aborda o objetivo geral. A segunda, constituída pela fundamentação teórica, apresenta as concepções de letramento e discute-se sobre o letramento autônomo e ideológico. Na terceira é apresentado o percurso metodológico. Na quarta, analisam-se as concepções de letramento presente na matriz de desritores do CNCA. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

O conceito de letramento ganhou destaque no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980. De modo geral, o termo refere-se ao conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, ultrapassando a dimensão técnica do simples domínio do código alfabético.

Para Soares (2022, p. 27), o letramento refere-se às

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferente objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.

A partir dessa reflexão, Soares (2022) amplia a compreensão de que não basta dominar o código escrito, sendo necessário mobilizá-lo em situações reais de comunicação, com diferentes propósitos e funções sociais. Essa perspectiva desloca o ensino da escrita de uma visão meramente técnica para uma prática social e cultural, em que o sujeito se constitui como participante ativo de comunidades letradas.

Kleiman (2007) ressalta que os estudos sobre letramento compreendem a leitura e a escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos socioculturais em que ocorrem. Isso significa que o letramento não pode ser reduzido a um





conjunto de habilidades técnicas universais, mas deve ser entendido como fenômeno situado, que se realiza de maneiras diversas conforme as demandas sociais, culturais e históricas de cada comunidade.

Dessa forma, tanto em Soares (2022), quanto em Kleiman (2007), o letramento aparece como prática social ampla, que ultrapassa a decodificação e a codificação de sinais gráficos, assumindo um caráter político e cultural que impacta diretamente as concepções de alfabetização e as formas de avaliá-la. Nessa perspectiva, as concepções de letramento assumem implicações pedagógicas e políticas, uma vez que diferentes formas de compreendê-lo podem orientar as práticas escolares e as avaliações externas.

LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

As discussões acerca do letramento, tanto no campo acadêmico quanto no escolar, têm consolidado um consenso: leitura e escrita não podem ser compreendidas como instrumentos neutros ou como mera aquisição de habilidades, mas sim como processos sociais e históricos vinculados às formas de participação do sujeito na cultura escrita (Sousa *et al.*, 2024). Nessa direção, Kleiman (1995) destaca que as práticas escolares, historicamente tomadas como parâmetro exclusivo para definir quem é alfabetizado ou não, passam a ser compreendidas como apenas um tipo de prática social, na medida em que desenvolve certas habilidades e desconsidera outras, impondo uma forma particular de apropriação do conhecimento escrito.

Desse modo,

O principal reflexo das disputas sociais por poder é a existência de um letramento dominante, geralmente instituído pela escola, em detrimento de outras formas de letramento locais ou comunitários que se materializam no cotidiano dos atores sociais. (Sousa *et al.*, 2024, p. 8).

Esse apontamento de Sousa *et al.* (2024) é fundamental, pois evidencia que a escola, ao privilegiar determinados usos da leitura e da escrita em detrimento de outros, não apenas legitima um modelo específico de letramento, como também invisibiliza e desvaloriza práticas de letramento que emergem em contextos culturais, familiares e comunitários. Em outras palavras, a escola tende a consolidar um padrão hegemônico de





letramento que se apresenta como universal e neutro, mas que, na prática, reflete escolhas ideológicas e interesses sociais.

Para Street (2014, p. 44) “o modelo autônomo de letramento pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associado a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social”. Esse modelo de letramento é o mais privilegiado pelas instituições escolares, e pelas avaliações externas, pois define um padrão único que limita as possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita, impondo a todos uma forma homogênea de letramento. Assim, orienta-se por uma lógica unidimensional, que ignora a diversidade e a complexidade dos sujeitos que participam do processo de aprendizagem da língua escrita (Sousa *et al.*, 2024).

Com base em uma perspectiva social, em oposição ao modelo autônomo de letramento que uniformiza as práticas de leitura e escrita, Street (2014) propõe uma nova forma de compreender o desenvolvimento dessas habilidades: o modelo ideológico de letramento. Nessa perspectiva, outras esferas da vida social (como a família, a comunidade, os meios de comunicação e os contextos religiosos e culturais) também são entendidas como espaços de práticas letradas, revelando a pluralidade de usos e significados da escrita que ultrapassam os limites escolares.

Desse modo, Street (2014, p. 44) menciona que

Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização e construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”.

A distinção entre letramento autônomo e ideológico proposta por Street (2014) permite compreender que a apropriação da leitura e da escrita não se limita ao domínio técnico de habilidades, mas se insere em contextos sociais, culturais e históricos diversos. Enquanto o modelo autônomo enfatiza um padrão único de letramento, o ideológico valoriza a pluralidade de práticas, reconhecendo que o sentido e a função da leitura e da escrita variam de acordo com os contextos e interesses sociais.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS





Este trabalho possui abordagem qualitativa (Minayo, 2009), com delineamento documental (Fachin, 2006). O *corpus* de análise consiste na matriz de descritores da avaliação contínua da aprendizagem em escrita no âmbito do CNCA. A análise desenvolvida foi pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). As categorias de análise que emergiram do *corpus* foram: letramento autônomo e letramento ideológico.

RESULTADOS

Para melhor visualizar a distribuição das habilidades avaliadas na Matriz de descritores da Avaliação Contínua da Aprendizagem do CNCA, o Quadro 1 organiza os descritores segundo as categorias emergentes da análise de conteúdo, letramento autônomo e letramento ideológico, conforme definido na metodologia. Essa classificação permite identificar claramente quais habilidades enfatizam o domínio técnico da escrita e quais promovem práticas sociais e comunicativas contextualizadas, oferecendo uma leitura mais detalhada sobre a concepção de letramento subjacente à avaliação.

Quadro 1 - Organização dos descritores da matriz, classificando-os segundo as categorias emergentes da análise de conteúdo.

Código	Habilidade	Tipo de Letramento
1EF01_E	Escrever palavras não canônicas (CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV), a partir de uma imagem.	Autônomo
1EF02_E	Escrever palavras, com correspondências regulares diretas, a partir de uma imagem.	Autônomo
1EF03_E	Escrever palavras, com correspondências regulares contextuais, a partir de ditado.	Autônomo
2EF01_E	Escrever palavras, com marcas de nasalidade, a partir de uma imagem.	Autônomo
2EF02_E	Escrever frases na ordem direta, com um complemento, a partir de uma cena.	Autônomo
2EF03_E	Escrever palavras, com marcas de nasalidade, a partir de ditado.	Autônomo
2EF04_E	Producir um bilhete, a partir de uma dada situação.	Ideológico
2EF05_E	Producir um convite, a partir de uma dada situação.	Ideológico
2EF06_E	Escrever frases na ordem direta, com um complemento, com correspondências regulares contextuais, a partir de ditado.	Autônomo

Fonte: Dados da pesquisa (2025).





A análise da Matriz de descritores da Avaliação Contínua da Aprendizagem do CNCA evidencia uma predominância de habilidades associadas ao letramento autônomo, conforme definido por Street (1984; 2014). Os descritores 1EF01_E, 1EF02_E, 1EF03_E, 2EF01_E, 2EF02_E e 2EF06_E priorizam o domínio técnico da escrita, incluindo a codificação correta de palavras, construção de frases simples e correspondência entre som e grafia, refletindo um padrão homogêneo e universalizado de desenvolvimento da escrita. Tal ênfase mostra que a avaliação privilegia o progresso individual da criança, em consonância com o modelo autônomo, que ignora a diversidade de contextos sociais e culturais em que a escrita é utilizada.

Por outro lado, alguns descritores indicam aproximação com o letramento ideológico, evidenciando práticas de escrita contextualizadas e socialmente significativas. A produção de bilhetes e convites (2EF04_E e 2EF05_E), por exemplo, mobiliza a escrita para interações reais e funcionais, valorizando a função social e comunicativa da escrita, tal como proposto por Street (1984) e alinhado às ideias de Soares (2022) e Kleiman (2007) sobre o letramento como prática social e cultural. Esses descritores representam a pluralidade de usos e sentidos da escrita, característica central do modelo ideológico.

A análise demonstra que a matriz de descritores do CNCA privilegia, de forma geral, um letramento técnico e padronizado, embora apresente indícios de letramento ideológico em atividades que exploram a função social e comunicativa da escrita. Esses resultados reforçam a importância de considerar múltiplas práticas de letramento no planejamento pedagógico e nas avaliações, reconhecendo a diversidade de contextos e funções da escrita na vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a perspectiva de letramento (autônomo ou ideológico) presente na matriz de descritores da Avaliação Contínua da Aprendizagem em escrita do CNCA, direcionada ao 2º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise da matriz de descritores do CNCA, observou-se que a avaliação privilegia majoritariamente o letramento autônomo, focado em habilidades técnicas de escrita, como codificação de palavras e construção de frases simples, refletindo um padrão homogêneo de desenvolvimento. Contudo, a presença de descritores voltados à produção de bilhetes e





convites indica a inserção de práticas de letramento ideológico, que consideram a função social e comunicativa da escrita. Esses achados evidenciam que, embora a avaliação privilegia um modelo técnico e padronizado, há abertura para práticas contextualizadas e significativas, reconhecendo a diversidade de usos da escrita.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, Edição Nº 110 de 13/06/2023, p. 3, 2023.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009, p. 09-29.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, 2006.

SEB/MEC . SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Matrizes de Referência: COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA AVALIAÇÃO CONTÍNUA, 2025**.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOUSA, D. L. de *et al.* Letramento autônomo e ideológico: uma análise a partir das lógicas binária e ternária. **Revista Plurais - Virtual (e-ISSN 2238-3751)**, [S. l.], v. 14, n. Fluxo Cont, p. 110–124, 2024.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

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

