DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Telma Lustosa Silva Santana[1]
Érica Rafaela dos Santos Campos[2]

.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma etapa decisiva da escolarização, pois influencia tanto o acesso aos conhecimentos curriculares quanto a participação das crianças em diferentes situações sociais. Silva e Costa (2016) assinalam que aprender a ler e a escrever não se restringe ao reconhecimento de letras, uma vez que a escola precisa relacionar a apropriação da língua escrita às práticas de letramento. Essa compreensão amplia as responsabilidades pedagógicas da instituição, que deve oferecer experiências diversificadas de escuta, oralidade, leitura, produção textual e reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Trata-se de um trabalho contínuo, realizado em contextos marcados por condições materiais, culturais e afetivas distintas, as quais interferem nas oportunidades de aprendizagem e na maneira como cada criança se aproxima da cultura escrita.

As mudanças sociais e educacionais recentes tornaram ainda mais visíveis desafios que não são exclusivamente novos, mas que adquiriram maior complexidade no cotidiano escolar. Barbosa, Abreu e Silva (2025) destacam a heterogeneidade das turmas, as desigualdades socioeconômicas, as limitações de recursos e as demandas de formação docente entre os obstáculos observados na educação contemporânea. Em uma mesma classe, convivem crianças que apresentam experiências frequentes com livros e textos e outras que tiveram pouco contato com materiais escritos antes de ingressar no Ensino Fundamental. A existência dessas diferenças exige sensibilidade pedagógica, pois a organização de propostas uniformes tende a desconsiderar repertórios, ritmos e necessidades que se manifestam durante o processo de aprender.

É importante reconhecer que alfabetizar envolve conhecimentos específicos e situações de uso social da escrita, sem transformar essas dimensões em alternativas concorrentes. Ribeiro (2024) discute a relação entre alfabetização e letramento como processos distintos, porém interligados, cuja articulação contribui para a formação de leitores e produtores de textos. A

[1] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: telmalustosa2015@gmail.com.
[2] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: erica-rafaela@hotmail.com.

criança precisa compreender regularidades e convenções do sistema alfabético, ao mesmo tempo que encontra razões concretas para ler, escrever, perguntar e compartilhar interpretações. O ensino de letras, sons e palavras isoladas pode ter finalidade pedagógica em determinados momentos, mas ganha maior significado quando integra percursos planejados de leitura e escrita em situações comunicativas reconhecíveis pelos estudantes.

A problematização da alfabetização também requer atenção às trajetórias que antecedem o primeiro ano, especialmente à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Costa (2025) examina as práticas docentes nesse momento de passagem e ressalta a importância de compreender a aprendizagem da escrita como construção gradual, articulada às experiências das crianças e ao trabalho desenvolvido pelas instituições. A ruptura entre ambientes pedagógicos, a antecipação de exigências inadequadas ou a redução das vivências lúdicas podem dificultar a continuidade das aprendizagens. Assim, o início da escolarização obrigatória não deveria representar o abandono da escuta e da brincadeira, mas a ampliação intencional das oportunidades de contato com diferentes linguagens.

Além das questões metodológicas, desafios estruturais e institucionais atravessam a aprendizagem da leitura e da escrita. Neves et al. (2026) relacionam a alfabetização na idade adequada às políticas públicas, às condições de implementação e às práticas pedagógicas presentes nas redes escolares brasileiras. O reconhecimento de metas educacionais, embora relevante para orientar o trabalho coletivo, não elimina por si só a necessidade de acompanhamento individual, materiais acessíveis, valorização profissional e apoio às escolas situadas em territórios vulnerabilizados. Uma discussão consistente deve evitar atribuir resultados exclusivamente à criança ou ao professor, considerando como decisões curriculares, gestão, financiamento e relações comunitárias também condicionam o trabalho cotidiano.

Nesse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios contemporâneos enfrentados no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de que modo práticas pedagógicas contextualizadas podem contribuir para seu enfrentamento?

O objetivo geral deste estudo consiste em discutir os principais desafios contemporâneos da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens mais significativas. Lobato (2024) aborda a atuação do professor diante de crianças com dificuldades de aprendizagem, permitindo pensar a mediação pedagógica como componente fundamental da superação de obstáculos. Especificamente, procura-se apresentar fundamentos da alfabetização e do letramento, analisar fatores associados às dificuldades e defasagens e examinar possibilidades relacionadas ao

planejamento, à diversificação das atividades, à avaliação diagnóstica e à formação continuada. A relevância do estudo está em aproximar o debate acadêmico de decisões concretas que orientam o trabalho de alfabetização.

A investigação foi organizada como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, utilizando as produções indicadas no recorte temático e registros acadêmicos pertinentes. Gil (2002) explica que a pesquisa bibliográfica possibilita examinar contribuições já publicadas, comparando perspectivas e estabelecendo uma base teórica para a compreensão do problema investigado. Os argumentos foram distribuídos em três eixos: fundamentos e perspectivas contemporâneas; dificuldades, desigualdades e defasagens; e práticas e estratégias de enfrentamento. A síntese construída aponta que a aprendizagem da língua escrita depende da combinação entre ensino explícito, experiências sociais significativas, observação contínua do desenvolvimento infantil e condições institucionais para a ação docente, questão retomada nas discussões e considerações finais.

METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritiva, orientada para a interpretação crítica de produções acadêmicas sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Gil (2002), o levantamento bibliográfico permite conhecer contribuições anteriormente publicadas sobre determinado problema, favorecendo a identificação de conceitos, debates e possibilidades de aprofundamento. Essa escolha mostrou-se adequada porque o estudo não pretendia mensurar o desempenho de uma turma específica, mas examinar fundamentos teóricos, dificuldades recorrentes e estratégias pedagógicas apresentadas na literatura. Por consequência, os resultados correspondem a uma síntese argumentativa dos estudos consultados, e não a achados de entrevistas, testes, observações ou experimentos realizados pelas autoras.

A delimitação documental tomou como ponto de partida dez produções indicadas para o trabalho, datadas entre 2016 e 2026, incluindo artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, uma dissertação e obra editorial sobre gestão pedagógica. O conjunto foi organizado com base nos títulos, nos autores e na pertinência de cada estudo para os objetivos definidos. Foram privilegiados registros disponíveis em páginas de periódicos acadêmicos e repositórios de instituições de ensino, como os acervos da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse procedimento permitiu reunir abordagens conceituais, investigações qualitativas e reflexões

sobre políticas públicas sem confundir a diversidade das fontes com representatividade estatística.

Para orientar a localização e a conferência das produções, adotaram-se os descritores “alfabetização nos anos iniciais”, “alfabetização e letramento”, “dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita”, “desafios contemporâneos da alfabetização”, “práticas pedagógicas alfabetizadoras”, “formação docente” e “recomposição das aprendizagens”. As expressões foram consideradas separadamente e em combinações temáticas, com a possibilidade de emprego dos operadores AND e OR quando compatíveis com os mecanismos das plataformas consultadas. Foram utilizadas fontes editoriais e repositórios acadêmicos acessíveis eletronicamente; Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e BDTD foram considerados ambientes de referência para a identificação de literatura, sem que se afirme a execução de uma revisão sistemática exaustiva em todas essas bases.

Os critérios de inclusão envolveram a relação direta com os objetivos da investigação, a abordagem da alfabetização ou do letramento nos anos iniciais, a autoria identificável e a presença de informações bibliográficas suficientes para reconhecimento da publicação. Também foram consideradas produções sobre transição escolar, formação de professores, dificuldades de aprendizagem e ações de recomposição, desde que contribuíssem efetivamente para a reflexão sobre o Ensino Fundamental. O recorte temporal principal compreendeu publicações de 2016 a 2026, admitindo-se a obra metodológica de Gil (2002) como referência complementar para justificar o delineamento investigativo. A seleção valorizou a pertinência analítica e a complementaridade dos estudos, em vez de tomar exclusivamente o ano de publicação como indicador de qualidade.

Como critérios de exclusão, estabeleceram-se a ausência de relação com o objeto, a repetição de registros bibliográficos, a impossibilidade de identificar minimamente autoria e data e o tratamento de etapas educacionais sem conexão relevante com a alfabetização inicial. Materiais publicitários, textos de opinião sem fundamentação e conteúdos cujo escopo não contribuísse para os eixos propostos não foram adotados como base argumentativa. Por se tratar de uma revisão bibliográfica narrativa, não foi elaborado fluxograma de seleção, nem se atribuiu número de resultados às bases sem documentação rastreável. A explicitação dessa limitação preserva a transparência do percurso: o corpus deriva de obras previamente delimitadas e de sua contextualização em registros acadêmicos, não de uma busca sistemática com pretensão de cobertura total do campo.

Após a identificação das obras, o material foi examinado por leitura exploratória, leitura seletiva e interpretação temática das contribuições. Em consonância com os objetivos, a

organização ocorreu em três categorias: fundamentos e perspectivas da alfabetização e do letramento; obstáculos vinculados às dificuldades individuais, às condições sociais e às defasagens; e estratégias pedagógicas, avaliativas e institucionais para a promoção da aprendizagem. As posições dos autores foram comparadas quanto a aproximações e diferenças, dando-se atenção ao contexto de cada investigação. Dessa forma, as afirmações relativas a estudos empíricos são tratadas como resultados desses trabalhos, e não como observações próprias, enquanto as proposições de intervenção aparecem como possibilidades decorrentes da análise.

Não houve participação direta de seres humanos, coleta de dados pessoais, realização de entrevistas ou produção de imagens durante esta investigação. A análise fundamentou-se em documentos acadêmicos e publicações, respeitando-se a autoria por meio de citações indiretas e referências bibliográficas. O procedimento metodológico possui limites próprios: um corpus narrativo, de dimensão delimitada, não permite generalizar resultados para todas as escolas brasileiras, tampouco demonstrar causalidade entre intervenções e desempenho. Ainda assim, a aproximação entre diferentes estudos possibilita examinar pontos críticos, problematizar explicações simplificadoras e indicar caminhos para futuras pesquisas de campo sobre a alfabetização contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de alfabetização foi historicamente associado à aprendizagem dos princípios que regem a escrita, mas sua compreensão se ampliou à medida que a discussão educacional passou a considerar também os usos sociais da linguagem. Silva e Costa (2016) analisam a alfabetização na perspectiva do letramento e defendem a necessidade de conectar a ação escolar às práticas efetivas de leitura e escrita. A capacidade de identificar sinais gráficos, embora indispensável, não é suficiente para que uma criança interprete uma notícia, compreenda orientações de um jogo ou redija uma mensagem com finalidade comunicativa. A escola assume, portanto, o desafio de assegurar aprendizagens técnicas sem dissociá-las dos sentidos sociais atribuídos aos textos.

A distinção conceitual entre alfabetização e letramento não implica separação entre as experiências oferecidas às crianças. Ribeiro (2024) compreende esses processos como diferentes e complementares, indicando que podem ocorrer de modo articulado em situações contextualizadas de ensino. De um lado, a alfabetização requer apropriação de correspondências entre unidades sonoras e gráficas, compreensão de convenções e desenvolvimento de fluência progressiva; de outro, o letramento envolve a circulação pelos

gêneros, o reconhecimento de interlocutores e a interpretação de finalidades. O planejamento docente torna-se mais consistente quando explicita tanto aquilo que se pretende ensinar sobre o sistema de escrita quanto as situações de linguagem que justificam seu uso.

A aprendizagem não se processa de maneira idêntica para todos os estudantes, sobretudo porque a relação com a escrita começa antes da escolarização formal. Soares (2022), ao examinar as contribuições do Alfaletrar, evidencia que a construção do conhecimento sobre a língua escrita exige atenção a quem aprende, ao objeto de aprendizagem e às condições em que esse processo se desenvolve. Crianças podem chegar ao primeiro ano sabendo identificar o próprio nome, diferenciar desenhos de palavras ou formular hipóteses sobre aquilo que está escrito, mas não necessariamente dominam as relações que organizam a escrita alfabética. Reconhecer essas experiências iniciais favorece intervenções mais precisas e evita a interpretação equivocada de toda diferença de percurso como déficit.

A proposta pedagógica precisa articular a reflexão sobre a língua com o contato constante com textos reais, adequados às possibilidades de participação infantil. Brasão et al. (2025) abordam a interdependência entre a aprendizagem do código e a compreensão leitora, ressaltando a relevância da criatividade, da ludicidade e de situações diversificadas de ensino. Assim, atividades com nomes, convites, listas, cantigas e pequenas narrativas podem colaborar para que os estudantes percebam o funcionamento da escrita ao mesmo tempo que compreendem sua circulação social. A escolha dos gêneros não deve ser ornamental: é necessário perguntar quem escreve, para quem escreve, por que escreve e quais recursos linguísticos são apropriados à situação.

No cotidiano da sala de aula, aprender a ler envolve operações diversas que se relacionam sem se confundirem. Silva e Costa (2016) sustentam a importância de um trabalho capaz de articular a compreensão da língua à participação em práticas sociais de letramento. Uma criança pode avançar na identificação de palavras frequentes e, ainda assim, necessitar de apoio para compreender relações entre acontecimentos de uma narrativa. Outra pode demonstrar amplo repertório oral e imaginar desfechos complexos, embora ainda não consiga registrar esses sentidos autonomamente. A observação dessas diferenças impede que a avaliação reduza a aprendizagem a uma única habilidade e sugere a composição de atividades que integrem decodificação, vocabulário, compreensão e expressão escrita.

A oralidade ocupa posição constitutiva nesse percurso, uma vez que as interações orais possibilitam formular hipóteses, negociar sentidos e ampliar conhecimentos sobre temas presentes nas leituras. Ribeiro (2024) chama a atenção para a necessidade de experiências contextualizadas de leitura e escrita, capazes de ultrapassar a mera codificação e decodificação

de símbolos. Rodas de conversa, reconto de histórias, explicação de procedimentos e discussão sobre personagens podem anteceder e acompanhar a produção de textos, especialmente quando o professor ajuda os alunos a organizar ideias e perceber diferenças entre falar e escrever. Essas situações ampliam o repertório linguístico sem supor que o domínio da oralidade, por si só, produza automaticamente a apropriação das convenções ortográficas.

Outro aspecto central é o caráter progressivo da autonomia leitora, construída por meio de mediações ajustadas ao percurso dos estudantes. Soares (2022) argumenta, em sua análise do Alfaletrar, que as decisões metodológicas devem considerar características de quem aprende e a relação entre conhecimentos do sistema alfabético e letramento. A leitura compartilhada de um livro pelo professor, por exemplo, oferece acesso a textos que as crianças ainda não conseguem decifrar de forma independente; em outro momento, a exploração de palavras e frases específicas pode favorecer a observação de regularidades. Essas duas propostas não competem necessariamente: respondem a necessidades distintas e complementares do desenvolvimento.

A presença de materiais de leitura na escola é importante, mas sua simples distribuição não garante aprendizagens. Brasão et al. (2025) associam avanços na alfabetização à organização de tempos e espaços pedagógicos que favoreçam a interação com diferentes gêneros e estratégias didáticas. Uma biblioteca de sala, caixas de livros, murais, cartazes de referência e acervos digitais acessíveis podem ampliar ocasiões de leitura, desde que integrados a intervenções intencionais. Sem mediação, materiais interessantes tornam-se elementos decorativos; com perguntas adequadas, escuta atenta e propostas de produção, convertem-se em oportunidades para construir conhecimentos linguísticos e culturais.

A alfabetização deve igualmente reconhecer o valor das culturas infantis e da diversidade de experiências sociais presentes nas turmas. Barbosa, Abreu e Silva (2025) consideram a heterogeneidade dos grupos uma dimensão decisiva das práticas contemporâneas, destacando a necessidade de metodologias atentas ao estudante. Histórias locais, cantigas conhecidas, brincadeiras tradicionais e manifestações culturais da comunidade podem servir como pontos de aproximação com a escrita, sem restringir as crianças apenas ao universo que já lhes é familiar. Cabe à escola ampliar repertórios e promover o encontro com diferentes formas de expressão, evitando tanto a imposição descontextualizada de conteúdos quanto a limitação das experiências escolares a um repertório reduzido.

A perspectiva contemporânea da alfabetização demanda, por fim, equilíbrio entre intencionalidade e abertura à participação dos alunos. Costa (2025) observa a relevância das percepções docentes e das experiências infantis na transição para o primeiro ano, período em

que a continuidade pedagógica se mostra particularmente necessária. Esse equilíbrio pressupõe objetivos definidos, acompanhamento sistemático e disponibilidade para adaptar percursos quando as respostas das crianças indicam dificuldades ou novas possibilidades. Alfabetizar não significa apenas concluir uma sequência de conteúdos; significa construir progressivamente condições para que cada estudante leia, escreva e participe de práticas sociais de linguagem com autonomia crescente.

Os problemas observados na alfabetização não resultam de um único fator e raramente podem ser compreendidos pela atribuição isolada de responsabilidade ao estudante. Barbosa, Abreu e Silva (2025) apontam a coexistência de heterogeneidade nas turmas, desigualdades socioeconômicas, recursos limitados e demandas de formação docente. Tais condições não determinam antecipadamente o sucesso ou o insucesso escolar, mas influenciam as oportunidades de acesso a materiais, a estabilidade das rotinas de estudo e a capacidade de a escola responder às necessidades de cada grupo. Por isso, o debate precisa ultrapassar explicações centradas na falta de interesse ou no suposto despreparo individual e examinar também as possibilidades institucionais de apoio à aprendizagem.

A expressão dificuldades de aprendizagem abrange situações diversas e deve ser empregada com cautela na identificação de obstáculos à leitura e à escrita. Oliveira (2025), em estudo realizado com docentes de uma escola municipal, identifica problemas relacionados a condições de sala, carência de recursos, apoio familiar e formação continuada. Diante de uma criança que não acompanha determinada atividade, é necessário investigar quais conhecimentos ela já domina, quais mediações foram oferecidas e em que situações apresenta maior participação. A persistência de dificuldades pode demandar avaliação especializada, mas a decisão não deve nascer de rótulos precipitados nem substituir as responsabilidades do planejamento pedagógico.

O tamanho das turmas e a organização do tempo docente interferem diretamente na possibilidade de acompanhar trajetórias individuais. Oliveira (2025) menciona a superlotação entre os desafios reconhecidos por participantes de sua investigação sobre alfabetização. Em salas numerosas, o professor precisa coordenar explicações coletivas, acolher dúvidas, interpretar produções escritas e oferecer devolutivas a estudantes com necessidades distintas. Sem apoio institucional, essas tarefas podem tornar-se fragmentadas ou concentradas nos alunos que mais solicitam atenção. O problema não se resolve apenas com boa vontade profissional: são relevantes condições de trabalho, momentos de planejamento conjunto, materiais disponíveis e mecanismos de acompanhamento.

As diferenças socioculturais também aparecem na familiaridade com os objetos e as funções da linguagem escrita. Ribeiro (2024) considera a participação familiar e as experiências sociais componentes relevantes do processo de alfabetização e letramento. Entretanto, o fato de determinadas famílias terem menor disponibilidade de tempo, recursos ou escolarização formal não pode converter-se em justificativa para expectativas reduzidas em relação às crianças. Uma escola comprometida com a equidade precisa assegurar oportunidades ricas de leitura e escrita durante a jornada escolar, evitando transferir integralmente às famílias a função de ensinar conteúdos que fazem parte de sua responsabilidade pedagógica.

A transição entre etapas educativas constitui outro desafio frequentemente minimizado pela organização administrativa da escolarização. Costa (2025) investiga a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, observando práticas docentes e concepções relativas ao processo de alfabetização. Quando a escola altera abruptamente ritmos, espaços e formas de interação, pode dificultar a participação de estudantes que precisam de experiências mais graduais para apropriar-se das novas rotinas. A continuidade curricular, o diálogo entre professores das duas etapas e a valorização das linguagens infantis ajudam a transformar essa passagem em processo acompanhado, em vez de ruptura marcada exclusivamente por novas exigências de desempenho.

A noção de defasagem educacional necessita ser tratada de maneira criteriosa, para não confundir a diferença entre percursos com incapacidade pessoal. Malta et al. (2026) relacionam, no trabalho indicado para esta revisão, gestão pedagógica e recomposição de defasagens na alfabetização e no Ensino Fundamental. O uso pedagógico de diagnósticos exige identificar habilidades ainda não consolidadas e planejar experiências que permitam aprendê-las, sem simplesmente repetir tarefas já malsucedidas. A recomposição é mais consistente quando integrada ao ensino cotidiano e vinculada à progressão das aprendizagens, evitando a criação de circuitos paralelos que reduzam o acesso de determinados estudantes às atividades significativas oferecidas ao restante da turma.

O tema das políticas públicas amplia essa discussão, pois transforma o direito de aprender em responsabilidade compartilhada entre diferentes níveis de gestão. Neves et al. (2026) examinam a alfabetização na idade adequada sob a perspectiva das políticas educacionais e das práticas pedagógicas brasileiras. Metas e avaliações externas podem contribuir para reconhecer desigualdades entre redes e territórios, mas não substituem a observação próxima das produções dos estudantes. Quando a gestão interpreta indicadores de forma exclusivamente classificatória, corre o risco de premiar resultados aparentes e

invisibilizar necessidades concretas. A combinação entre informação educacional, análise contextual e apoio às equipes escolares é condição para decisões mais justas.

Outro obstáculo diz respeito à fragmentação entre aquilo que se ensina e aquilo que se avalia. Lobato (2024) discute o papel do professor diante de crianças com dificuldades de aprendizagem, evidenciando a necessidade de estratégias sensíveis às características de cada estudante. Se o processo de ensino valoriza textos e situações de comunicação, mas a avaliação se limita a contagens de letras ou a leituras descontextualizadas, parte das aprendizagens permanece invisível. Por outro lado, observar apenas a participação em atividades coletivas pode ocultar dificuldades persistentes na apropriação do sistema alfabético. A coerência pedagógica requer instrumentos variados que ofereçam informações sobre diferentes dimensões do aprender.

A formação docente precisa oferecer instrumentos para interpretar erros, avaliar hipóteses de escrita e construir intervenções coerentes, em lugar de prescrever métodos rígidos. Brasão et al. (2025) defendem a diversificação das metodologias e a organização de atividades criativas como componentes do trabalho de alfabetização. Professores que dispõem de espaços de estudo e reflexão coletiva podem comparar produções, discutir trajetórias e revisar sequências didáticas sem reduzir sua atuação à reprodução de materiais padronizados. A formação continuada, porém, perde parte de seu potencial quando é desconectada dos problemas vividos na escola ou realizada de maneira eventual, sem acompanhamento de sua aplicação prática.

O reconhecimento das desigualdades não significa abandonar expectativas elevadas de aprendizagem, mas transformar as condições para alcançá-las. Silva e Costa (2016) defendem uma visão de alfabetização capaz de relacionar a função social da escola às experiências efetivas de letramento. Uma expectativa de aprendizagem válida para todas as crianças deve vir acompanhada de oportunidades diferenciadas de participação, tempo para retomadas, mediações adequadas e acesso a materiais. A equidade não se confunde com oferecer o mesmo procedimento a todos, e sim com assegurar que diferentes necessidades recebam respostas compatíveis com o direito comum de aprender a ler e a escrever.

Também é preciso considerar o efeito das dificuldades persistentes sobre a imagem que a criança constrói de si mesma como estudante. Oliveira (2025) enfatiza a importância de estratégias adaptadas e da articulação entre escola e família no enfrentamento das barreiras observadas na alfabetização. Experiências sucessivas de fracasso em tarefas públicas, comparações constantes e intervenções centradas apenas no erro podem reduzir a disposição para participar. Em contrapartida, avaliações que tornam visíveis pequenos avanços e práticas

de leitura nas quais a criança encontra possibilidades reais de contribuição fortalecem sua inserção no grupo. A dimensão afetiva não substitui o ensino, mas interfere na maneira como ele é vivido e acolhido.

A superação dos desafios da alfabetização demanda práticas planejadas, acompanhadas e ajustadas às respostas das crianças, em vez da adesão automática a uma técnica considerada universal. Soares (2022), ao examinar o Alfaletrar, assinala que as decisões didáticas precisam considerar o aprendiz, o objeto de conhecimento e o contexto em que a aprendizagem ocorre. Essa orientação sugere começar pelo diagnóstico das capacidades já demonstradas pela turma e organizar intervenções que articulem consciência das unidades sonoras, compreensão das relações com a escrita, leitura de textos e produção escrita. A estratégia escolhida tem sentido quando responde a objetivos claros e oferece possibilidades concretas de avanço.

A avaliação diagnóstica pode ser entendida como parte do ensino e não apenas como procedimento inicial para classificar crianças. Lobato (2024) analisa estratégias docentes direcionadas a estudantes com dificuldades de aprendizagem e reforça a relevância de um acompanhamento atento das necessidades individuais. Produções espontâneas, leitura de palavras e pequenos textos, observação de escrita de listas e reconto de histórias oferecem informações diferentes e complementares. Registrar essas evidências periodicamente permite verificar se as intervenções estão produzindo novas formas de raciocinar sobre a escrita. O diagnóstico torna-se produtivo quando orienta decisões sobre agrupamentos, materiais, mediações e retomadas.

As sequências didáticas podem promover continuidade entre atividades que, de outro modo, apareceriam como exercícios isolados. Brasão et al. (2025) ressaltam a contribuição da ludicidade e de metodologias diversificadas no desenvolvimento da leitura e da escrita. Uma sequência envolvendo bilhetes, por exemplo, pode começar pela leitura compartilhada de mensagens, avançar para a identificação de destinatários e finalidades, incluir a análise de palavras frequentes e culminar na escrita coletiva ou em duplas. Em cada etapa, o professor observa o que as crianças conseguem fazer com autonomia, o que realizam mediante ajuda e quais aspectos do sistema de escrita exigem ensino mais explícito.

A leitura em voz alta realizada pelo professor constitui uma experiência importante, sobretudo para garantir o contato com textos que ainda excedem a autonomia decodificadora dos estudantes. Ribeiro (2024) realça a formação de leitores e produtores de textos como finalidade de práticas contextualizadas de alfabetização e letramento. Quando o adulto lê com entonação, explica palavras, acolhe interpretações e faz perguntas, cria ocasiões para o desenvolvimento da compreensão e do repertório cultural. Essa prática pode conviver com

momentos destinados à leitura autônoma de palavras e frases adequadas ao nível de aprendizagem, evitando tanto a ausência de contato com literatura quanto a exposição a textos sem apoio suficiente.

A escrita coletiva é outra estratégia capaz de tornar visíveis decisões linguísticas que costumam permanecer implícitas aos escritores experientes. Silva e Costa (2016) situam a produção escrita entre as práticas sociais que devem integrar a alfabetização na escola. Ao registrar uma receita, um convite ou um relato elaborado pela turma, o professor pode conversar sobre a organização das ideias, a escolha de palavras, a segmentação e a revisão do texto. Os estudantes participam como autores mesmo quando não conseguem registrar tudo independentemente; progressivamente, podem assumir partes da escrita, revisar trechos e comparar diferentes possibilidades de expressão. Esse movimento aproxima a aprendizagem do código de finalidades concretas de comunicação.

Agrupamentos flexíveis constituem uma possibilidade de enfrentar a heterogeneidade, desde que se evitem rótulos permanentes que definam antecipadamente as capacidades dos alunos. Barbosa, Abreu e Silva (2025) chamam a atenção para a necessidade de metodologias centradas no estudante e sensíveis às diferenças presentes na turma. A organização temporária de duplas ou pequenos grupos pode favorecer atividades com desafios próximos às necessidades identificadas, sem impedir momentos coletivos de leitura, debate e produção cultural. A composição dos grupos deve ser revista à medida que surgem novas evidências de aprendizagem. O objetivo é ampliar a circulação de conhecimentos, e não estabelecer hierarquias fixas de desempenho.

A ludicidade pode contribuir significativamente para o ensino quando está vinculada a objetivos pedagógicos reconhecíveis. Brasão et al. (2025) apontam o potencial de atividades criativas e lúdicas na ampliação de possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita. Jogos com nomes, rimas, formação de palavras, reconhecimento de características sonoras e leitura de pistas podem estimular participação e reflexão linguística, mas precisam ser escolhidos conforme o conhecimento que se deseja desenvolver. A motivação, isoladamente, não demonstra aprendizagem; por isso, o professor deve observar as operações cognitivas mobilizadas durante a brincadeira e propor desdobramentos que permitam sistematizar o que foi descoberto.

O acompanhamento da criança com dificuldade persistente exige combinar estratégias coletivas e intervenções mais direcionadas, sem retirá-la continuamente das experiências comuns da turma. Oliveira (2025) destaca a necessidade de metodologias ajustadas e articulação institucional para enfrentar os obstáculos relatados por professoras. Em situações

específicas, a retomada de correspondências entre sons e letras, a leitura mediada de palavras ou a produção guiada de pequenas frases podem ser necessárias. Entretanto, esse apoio deve manter vínculo com textos e atividades significativas, de modo que a criança não permaneça restrita a exercícios repetitivos enquanto os colegas participam de situações mais ricas de leitura e escrita.

A família pode participar do processo por meio de práticas possíveis e adequadas às condições de cada contexto, sem receber tarefas que substituam a atuação pedagógica escolar. Ribeiro (2024) valoriza a participação familiar como elemento relevante da experiência de alfabetização e letramento. Projetos de empréstimo de livros, convites para compartilhar memórias, leitura de materiais cotidianos e comunicação acessível sobre avanços podem ampliar o diálogo entre escola e comunidade. É importante que as orientações sejam claras e não pressuponham acesso universal a internet, livros particulares ou disponibilidade diária de adultos. A parceria se fortalece quando a escola reconhece diferentes configurações familiares e evita culpabilizações.

A formação continuada pode transformar dificuldades recorrentes em problemas coletivos de estudo e intervenção. Lobato (2024) discute a atuação docente diante de desafios da alfabetização e evidencia a importância de estratégias articuladas à realidade dos estudantes. Reuniões pedagógicas podem ser utilizadas para analisar escritas infantis, comparar atividades, discutir avanços e selecionar leituras que apoiem decisões concretas. Em vez de responsabilizar individualmente o alfabetizador por todos os resultados, a instituição pode organizar acompanhamento entre pares, observação colaborativa de práticas e momentos de devolutiva. O desenvolvimento profissional torna-se mais potente quando existe tempo de planejamento e compromisso da gestão com a continuidade do processo.

Por fim, a gestão pedagógica e as políticas de apoio devem articular diagnóstico, materiais, formação e acompanhamento de resultados, evitando respostas pontuais e desconectadas. Neves et al. (2026) relacionam a alfabetização na idade adequada à interação entre políticas públicas e práticas escolares, enquanto Malta et al. (2026) situam a recomposição das defasagens no âmbito da gestão pedagógica. Isso significa que uma intervenção para ampliar aprendizagens precisa contemplar objetivos alcançáveis, responsáveis definidos, revisão periódica e espaço para ajustes. As estratégias mais promissoras são aquelas que preservam a centralidade da criança, mas reconhecem que o ensino depende de condições coletivas capazes de sustentar o trabalho do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do conjunto bibliográfico possibilitou organizar os principais argumentos em três categorias inter-relacionadas: a articulação entre alfabetização e letramento; a multiplicidade dos obstáculos à aprendizagem; e a importância de intervenções pedagógicas e institucionais contínuas. Ribeiro (2024) e Soares (2022) convergem ao enfatizar que o domínio do sistema de escrita deve dialogar com a participação em práticas efetivas de leitura e produção textual. Esse resultado é de natureza interpretativa, derivado da aproximação entre as obras examinadas, e não corresponde à medição de aprendizagens em uma amostra de alunos. Ele indica que modelos pedagógicos centrados em apenas uma dimensão do processo tendem a oferecer respostas incompletas às necessidades da alfabetização.

A primeira categoria demonstra que a oposição entre ensinar o funcionamento do sistema alfabético e promover experiências significativas de leitura e escrita não se sustenta como orientação suficiente. Silva e Costa (2016) defendem a alfabetização na perspectiva do letramento, enquanto Brasão et al. (2025) ressaltam a interdependência entre domínio do código, compreensão e participação em atividades diversificadas. A aproximação desses estudos sugere que o ensino explícito de conhecimentos linguísticos pode ser articulado a situações reais de comunicação. A questão central não reside em escolher entre duas dimensões, mas em planejar quando, como e por que trabalhar cada uma delas, considerando evidências de aprendizagem.

O exame das obras também mostrou que a alfabetização deve ser compreendida como processo gradual, atravessado por conhecimentos anteriores e por oportunidades desiguais de participação. Costa (2025) apresenta a transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano como momento importante para a observação das práticas docentes e das experiências infantis. Esse achado amplia o debate sobre a idade adequada para alfabetizar, porque chama a atenção para a continuidade das aprendizagens e para a necessidade de propostas ajustadas aos estudantes. A pressão por resultados não deveria autorizar a supressão de experiências lúdicas ou a imposição de procedimentos homogêneos a crianças que ainda desenvolvem diferentes relações com a linguagem escrita.

Na segunda categoria, as dificuldades de aprendizagem apareceram associadas não apenas a características dos estudantes, mas a condições sociais, institucionais e pedagógicas. Barbosa, Abreu e Silva (2025) identificam heterogeneidade, carência de recursos, desigualdades socioeconômicas e formação docente entre os desafios do contexto contemporâneo. Esse conjunto sinaliza que o problema não pode ser adequadamente enfrentado

por intervenções isoladas, sobretudo quando escolas apresentam diferenças expressivas em suas condições de trabalho. A análise reforça a pertinência de considerar tempo de planejamento, número de alunos, acesso a materiais e organização de espaços como elementos que influenciam a efetividade de decisões didáticas.

Os achados do estudo de Oliveira (2025) reforçam essa interpretação ao apresentar a percepção de docentes sobre superlotação, recursos insuficientes, apoio familiar e formação continuada. Embora se trate de uma investigação situada em uma escola municipal, os problemas descritos dialogam com dimensões discutidas em trabalhos de caráter bibliográfico. Essa aproximação não permite afirmar que as mesmas dificuldades ocorrem com igual intensidade em todas as redes, mas sustenta a necessidade de investigações contextualizadas. A comparação entre estudos também recomenda cuidado na utilização de categorias genéricas como "fracasso escolar", porque elas podem encobrir histórias individuais e condições organizacionais muito diferentes.

A discussão das desigualdades coloca a escola diante de uma tensão relevante: reconhecer diferenças sem naturalizá-las como destino. Ribeiro (2024) aborda a importância da participação familiar na alfabetização, enquanto Barbosa, Abreu e Silva (2025) chamam a atenção para a influência de fatores sociais e econômicos. A interpretação conjunta indica que a cooperação com as famílias é desejável, mas não pode servir de justificativa para transferir a elas a responsabilidade integral pelo ensino. Escolas que acolhem experiências diversas e garantem contato regular com livros, textos e intervenções especializadas ampliam oportunidades para estudantes com menor acesso extrasscolar à cultura escrita.

A recomposição das aprendizagens apareceu como problema de organização pedagógica e de acompanhamento sistemático, e não apenas como aumento quantitativo de exercícios. Malta et al. (2026) são mobilizados para discutir a relação entre gestão e enfrentamento das defasagens, enquanto Lobato (2024) fornece elementos sobre as estratégias de atuação docente diante de dificuldades persistentes. A análise sugere que recuperar oportunidades de aprender requer identificar conhecimentos já presentes e lacunas específicas, evitando repetições indiferenciadas. Nesse processo, intervenções de menor duração, com objetivos claros e devolutivas frequentes, podem tornar visível a progressão dos estudantes e orientar novos encaminhamentos.

O terceiro eixo de resultados evidencia que práticas pedagógicas significativas dependem de planejamento intencional e de avaliação durante o processo. Soares (2022) destaca, a partir do estudo do Alfaletrar, a importância de considerar diferentes fatores na escolha dos caminhos metodológicos; Brasão et al. (2025) enfatizam atividades diversificadas

e potencialidades da ludicidade. Essas contribuições apontam para uma concepção de professor como profissional que investiga, seleciona, organiza e revisa situações de ensino. Não basta acumular atividades atrativas: é necessário compreender que aprendizagem cada proposta mobiliza e quais informações sua realização oferece sobre a compreensão da escrita.

A partir desse entendimento, a avaliação formativa assume relevância especial. Lobato (2024) discute estratégias de alfabetização voltadas a crianças que apresentam dificuldades e reforça a importância da mediação docente. A leitura de produções individuais, a escuta das hipóteses apresentadas e a comparação de registros ao longo do tempo podem ajudar a perceber avanços não captados por atividades pontuais. Esse acompanhamento deve evitar a redução de crianças a níveis fixos de desempenho, utilizando evidências para compor novas situações de aprendizagem. Uma escola que avalia apenas para classificar perde oportunidades de transformar a informação obtida em resposta pedagógica.

A diversificação metodológica também exige distinguir recurso didático de intervenção efetiva. Brasão et al. (2025) associam práticas lúdicas e criativas ao potencial de ampliar a participação de estudantes na aprendizagem da linguagem escrita. Jogos, textos multimodais e materiais manipuláveis oferecem caminhos relevantes, mas seu efeito depende de objetivos, mediação e continuidade. Uma atividade com cartões de palavras pode servir apenas à memorização mecânica ou transformar-se em investigação sobre regularidades sonoras e gráficas, a depender das perguntas apresentadas pelo professor. A inovação pedagógica, nesse sentido, é menos uma propriedade dos objetos utilizados e mais uma qualidade da relação entre intenção, ação e reflexão sobre os resultados.

O debate das políticas públicas amplia o horizonte interpretativo, pois a alfabetização não se realiza de maneira independente da estrutura das redes de ensino. Neves et al. (2026) discutem a relação entre a alfabetização na idade adequada, os programas educacionais e as práticas pedagógicas. Da perspectiva aqui adotada, iniciativas abrangentes ganham efetividade quando oferecem formação, materiais e condições de monitoramento, mas respeitam a necessidade de adaptação ao território. A produção de indicadores é importante para identificar desigualdades e acompanhar compromissos públicos; todavia, sua utilização deve ser acompanhada de escuta das escolas e de investimentos capazes de transformar as condições concretas de aprendizagem.

Em conjunto, as fontes sustentam uma conclusão que merece ser discutida criticamente: não há oposição inevitável entre o reconhecimento de metas coletivas de alfabetização e o respeito aos diferentes percursos infantis. Silva e Costa (2016) destacam o papel social da escola na alfabetização vinculada ao letramento, enquanto Costa (2025) evidencia a relevância das

trajetórias e experiências na entrada no Ensino Fundamental. O compromisso com o direito de aprender pressupõe expectativas claras para todos, mas exige flexibilidade na organização de estratégias, avaliação sensível às diferenças e disponibilidade de acompanhamento. Reduzir desigualdades significa oferecer mais apoio onde ele é necessário, e não diminuir a complexidade das experiências educativas destinadas aos estudantes.

Outro ponto de convergência está na necessidade de ultrapassar a responsabilização individual do professor ou da criança por dificuldades que possuem dimensões coletivas. Oliveira (2025) apresenta dificuldades ligadas às condições de trabalho e ao apoio institucional; Barbosa, Abreu e Silva (2025) também relacionam desafios a recursos, formação e contexto socioeconômico. Essas observações indicam que a melhoria da alfabetização requer ação articulada da gestão, das equipes pedagógicas, das famílias e dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais. É insuficiente cobrar resultados sem oferecer tempo, materiais e oportunidades formativas; igualmente insuficiente seria considerar as limitações estruturais como impedimentos absolutos para a criação de práticas de ensino contextualizadas.

A revisão permite propor, como implicação pedagógica, um ciclo permanente composto por observação, planejamento, intervenção e reavaliação, ajustado aos conhecimentos de cada grupo. Soares (2022) e Lobato (2024) oferecem elementos para compreender a importância da mediação e da seleção de estratégias conforme as necessidades dos estudantes. Inicialmente, a equipe pode identificar o que as crianças conseguem ler, escrever e compreender; em seguida, elaborar sequências de trabalho articuladas a gêneros e objetivos linguísticos; posteriormente, analisar produções e reorganizar agrupamentos. Essa proposição decorre de uma síntese teórica e precisa ser investigada em práticas escolares concretas antes que se atribuam a ela resultados empíricos comprovados.

É necessário reconhecer, contudo, os limites deste levantamento. Gil (2002) ressalta a relevância da pesquisa bibliográfica para a construção de conhecimento a partir das contribuições disponíveis, mas essa modalidade não substitui, quando pertinentes, investigações diretamente realizadas em ambientes escolares. O corpus aqui considerado contém estudos de natureza e alcance distintos, o que impede comparações numéricas rigorosas e generalizações sobre a frequência de cada obstáculo no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que os desafios contemporâneos da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental não podem ser reduzidos à escolha de um método de ensino ou à identificação de dificuldades individuais. O processo envolve

conhecimentos sobre a língua escrita, experiências sociais de leitura, condições de escolarização, relações familiares e possibilidades concretas de mediação docente. Essa multiplicidade exige respostas cuidadosas, que considerem tanto a singularidade das crianças quanto os compromissos coletivos da escola e das redes de ensino. A alfabetização permanece como direito fundamental, cujo alcance depende de trabalho intencional e de oportunidades educacionais equitativas.

O primeiro objetivo específico foi contemplado pela discussão dos fundamentos da alfabetização e do letramento, compreendidos como processos distintos, porém complementares. Verificou-se, no plano teórico, que aprender correspondências e convenções do sistema de escrita precisa ocorrer em diálogo com situações que atribuam sentido à leitura e à produção textual. A articulação entre ensino sistemático e práticas sociais da linguagem possibilita conceber o estudante não somente como aprendiz de sinais gráficos, mas como sujeito que interpreta, comunica e participa da cultura escrita. Essa concepção exige planejamento coerente com os conhecimentos prévios e com os avanços observados ao longo da escolarização.

O segundo objetivo foi abordado por meio do exame das dificuldades de aprendizagem, da heterogeneidade das turmas, das desigualdades socioculturais e das defasagens acumuladas. A revisão indicou que tais problemas se relacionam a diferentes condições, entre elas recursos disponíveis, formação docente, acompanhamento institucional e oportunidades de contato com materiais de leitura. A responsabilização exclusiva da criança, da família ou do professor não oferece explicação suficiente nem contribui para construir soluções duradouras. Ao contrário, a compreensão contextualizada das dificuldades permite identificar prioridades e promover intervenções mais justas e ajustadas à realidade escolar.

O terceiro objetivo foi atendido pela reflexão sobre estratégias pedagógicas que podem contribuir para a superação desses desafios. O planejamento de sequências didáticas, a leitura compartilhada, a produção de textos, os agrupamentos flexíveis, os jogos com finalidade definida e o acompanhamento formativo apareceram como possibilidades coerentes com uma alfabetização significativa. A efetividade dessas propostas, entretanto, depende da capacidade de reconhecer conhecimentos já construídos, oferecer desafios adequados e analisar continuamente os efeitos das intervenções. Mais do que multiplicar recursos, importa sustentar uma ação educativa com objetivos claros, mediação qualificada e possibilidades de revisão.

Conclui-se, portanto, que enfrentar os desafios da alfabetização exige compromisso institucional, valorização do trabalho docente, continuidade entre etapas da escolarização e articulação entre políticas de apoio e práticas pedagógicas. A gestão precisa criar condições

para que os professores possam estudar, planejar, registrar trajetórias e construir respostas coletivas às dificuldades observadas. De modo complementar, o diálogo com as famílias e o reconhecimento das culturas locais podem tornar a aprendizagem mais próxima das experiências infantis, sem reduzir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. O foco deve permanecer na garantia de oportunidades reais de leitura e escrita para todas as crianças.

Como limitação, destaca-se que o estudo foi elaborado a partir de um conjunto delimitado de obras e não realizou coleta empírica de dados em escolas. Por essa razão, suas conclusões devem ser compreendidas como síntese crítica da literatura consultada, sem pretensão de demonstrar a eficácia de intervenções específicas ou representar toda a diversidade educacional brasileira. Pesquisas futuras poderão investigar, por meio de observações, entrevistas e análise de produções de estudantes, como as estratégias aqui discutidas se desenvolvem em escolas de diferentes territórios. Também será relevante acompanhar ações de recomposição e formação continuada para compreender suas condições de implementação e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem.

A principal contribuição do estudo reside em reafirmar que a alfabetização precisa ser entendida como processo humano, social e pedagógico, cuja complexidade não admite respostas simplificadoras. As crianças aprendem em percursos diversos, mas compartilham o direito a intervenções qualificadas e a experiências significativas com a linguagem escrita. Construir uma escola capaz de responder a essas necessidades implica combinar escuta, conhecimento didático, avaliação criteriosa e condições institucionais de apoio. Dessa articulação podem surgir caminhos mais consistentes para a formação de leitores e escritores progressivamente autônomos, críticos e participantes da vida social.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Letramento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luana Maria Pereira; ABREU, Maralise Pereira de; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Os desafios e as possibilidades de alfabetização e letramento nos anos iniciais na educação contemporânea. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 12, p. 3221-3232, 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i12.23163.

BRASÃO, Heber Junio Pereira et al. Alfabetização e letramento na educação básica: foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos da FUCAMP, v. 48, 2025. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/4366. Acesso em: 26 out. 2026.

COSTA, Fabiane de Carvalho da. Estratégias de transição para a alfabetização entre a educação infantil e o 1º ano: a visão dos docentes e suas práticas. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/45367. Acesso em: 26 out. 2026.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
LOBATO, Pricila Pastana. A atuação do professor no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem: estratégias e desafios. 2024. 16 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2024. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/7580. Acesso em: 26 out. 2026.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes et al. Gestão pedagógica e a recomposição de defasagens: desafios na alfabetização e no Ensino Fundamental. [S. l.]: Editora Manual, 2026.
NEVES, Lucimari Sara das et al. Desafios da alfabetização na idade certa no Brasil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Revista de Geopolítica, v. 17, n. 1, e1278, 2026. DOI: https://doi.org/10.56238/revgeov17n1-043.

OLIVEIRA, Dayanne Carla de. Desafios da alfabetização: compreendendo e superando as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Eventos Pedagógicos, v. 16, n. 1, p. 80-91, 2025. DOI: https://doi.org/10.30681/reps.v16i1.13925.

RIBEIRO, Sâmia dos Santos. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 51 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2024. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/7297. Acesso em: 26 out. 2026.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da; COSTA, Maria Erlinda Miranda. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um caminho a ser trilhado. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, v. 2, n. 3, p. 182-192, 2016. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4227. Acesso em: 26 out. 2026.

SOARES, Danaise Vieira. O processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições do Alfaletrar. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/245888. Acesso em: 26 out. 2026.