

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA IDADE CERTA:
CONSOLIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS AO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**

Élida Roberta Lopes de Carvalho ¹Sandra Pereira Almeida Lins ²

RESUMO

Este artigo, de caráter teórico, baseia-se em uma revisão da literatura acerca da relevância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a consolidação de competências fundamentais que lhes permitam avançar com sucesso nas etapas posteriores da vida escolar. Alfabetizar e letrar na idade adequada constitui um direito básico e essencial, por isso, programas e políticas públicas implementadas em escolas municipais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam o compromisso de promover a alfabetização dos estudantes até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o que justificou a adoção de uma metodologia teórica, fundamentada em abordagens pedagógicas já desenvolvidas. Destacam-se, nesse contexto, autores como De Moraes & De Albuquerque (2025), Soares (2012) e Cagliari (2019), que defendem a integração entre aspectos técnicos e socioculturais, assegurando que o ensino da leitura e da escrita seja significativo. A análise evidenciou que o desenvolvimento da consciência fonológica, aliado à práticas sistemáticas de leitura e escrita em contextos reais, é um fator decisivo para garantir que as crianças estejam alfabetizadas no tempo certo. O trabalho docente exige planejamento intencional e diversificado, considerando que os alunos aprendem em ritmos distintos e que o processo deve respeitar essa diversidade. O professor, como mediador, deve criar situações que despertem o interesse e favoreçam a participação ativa, consolidando habilidades essenciais. Em síntese, promover a alfabetização no momento adequado significa investir na equidade educacional, ampliar as oportunidades de sucesso escolar e assegurar que cada estudante tenha acesso ao conhecimento e ao exercício pleno da cidadania, garantindo o domínio do código escrito e também a capacidade de interpretar, produzir e interagir criticamente por meio da linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Consciência Fonológica, Formação Integral, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar os elementos que ocasionam dificuldades de aprendizagem em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão de literatura acerca da relevância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a consolidação de competências essenciais que lhes permitam avançar com sucesso nas etapas posteriores da vida escolar.

A escolha do tema deste artigo reflete a intenção de compreender o processo de

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Pernambuco- UPE, elida_roberta30@hotmail.com;

² Especialista em Ciências da Educação pela Faculdade de Tecnologia Integrada - FATIN, Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco - CAA/UFPE, sandrapereiraalmeida@yahoo.com.br



aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais. Nesse sentido, busca-se identificar os fatores que contribuem para que os estudantes enfrentem dificuldades de aprendizagem relacionadas a essas habilidades. Observa-se que muitos alunos encontram desafios para dominar a leitura e a escrita, acabando por serem reprovados diversas vezes, prejudicando-os e marcando-os com o sentimento de fracasso, levando-os, em muitos casos, à desistência do próprio aprendizado.

Segundo Tavares (2025, p. 2), a “evasão escolar é um dos desafios mais complexos enfrentados pelas instituições de ensino da educação básica, agravando-se ao longo dos anos e comprometendo o desenvolvimento educacional de inúmeros estudantes”

Contudo, acredita-se que, com um diagnóstico prévio das dificuldades dos estudantes, ainda nos primeiros anos de estudo, quanto à leitura e à escrita, é possível realizar intervenções que os auxiliem no progresso de aprendizagem. Para isso, é essencial que os professores utilizem, em seu ambiente escolar, recursos didáticos que estimulem os alunos a refletirem sobre o sistema de leitura e de escrita, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver habilidades para ler, escrever e compreender o que leem.

Existem diversos fatores para evasão escolar, “dentre eles, destaca-se a falta de preparo pedagógico dos professores para lidar com adversidade de aprendizagem, as dificuldades cognitivas enfrentadas por alguns alunos e as deficiências no suporte pedagógico oferecido pelas instituições de ensino” (Tavares, 2025, p.3),

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem transcendem a simples falta de entendimento dos conteúdos apresentados em aula, a qualidade do ensino ou a formação dos educadores. Elas também podem ser influenciadas por aspectos biológicos, sociais e subjetivos. Por isso, intervenções que vão além do pedagógico podem ser realizadas por profissionais especializados fora do ambiente escolar, como por exemplo o psicólogo, o psicopedagogo, entre outros profissionais que estão capacitados para abordar essas questões adicionais. Assim, é fundamental reconhecer a importância de estabelecer uma colaboração com esses especialistas dentro do contexto educacional.

A alfabetização é um processo repleto de complexidade. Contudo, a capacidade de ler e de escrever representam uma necessidade essencial da humanidade, presente desde os tempos mais antigos, tornando-se fundamental para a prática da cidadania. Por essa razão, é imprescindível assegurar condições adequadas que possibilitem o progresso de leitura e escrita, especialmente nas séries iniciais. Esse é o período em que as crianças demonstram grande curiosidade e um forte desejo de aprender a ler e escrever, momento adequado para buscar



formas mais lúdicas, e intervenções para que seja possível a alfabetização ainda nos anos iniciais.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de uma revisão de literatura. Segundo Moura (2021, p.19): "A pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender e interpretar os significados de um determinado grupo social. Ela está apoiada em uma perspectiva interpretativa, em que se acredita que as realidades são múltiplas e socialmente construídas, gerando significados distintos para os diferentes indivíduos." Esse tipo de investigação permite compreender, por meio da análise de produções já existentes, os principais fatores que influenciam o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como as estratégias propostas por diferentes autores para superar as dificuldades de aprendizagem identificadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para sua elaboração, foram consultados artigos científicos, livros e publicações acadêmicas que discutem a alfabetização, o letramento e as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, além de documentos regulatórios e orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diretrizes públicas focadas na educação básica.

A análise dos dados buscou identificar fatores apontados pela literatura que influenciam o processo de aprendizagem, bem como as estratégias propostas para superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A metodologia utilizada visa oferecer bases teóricas que ajudem a entender as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, além de sugerir direções que possam auxiliar na implementação de práticas pedagógicas mais eficazes no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO:

Com base nas considerações apresentadas anteriormente, esta pesquisa identifica como tema central a investigação dos fatores que contribuem para que crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no 2º e 3º ano, enfrentem dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, resultando em não estarem alfabetizadas ao término do ano letivo.

Essa problemática sugere diversas hipóteses a serem exploradas. Entre elas, destacam-se fatores biológicos, a estrutura social da criança, a dinâmica entre família e escola, a formação



dos educadores, além de outros obstáculos que, de alguma maneira, influenciam tanto o aspecto objetivo quanto o subjetivo do aprendizado infantil.

Entretanto, considera-se a hipótese de que essas dificuldades podem ser identificadas de forma antecipada, o que possibilitaria a realização de intervenções eficazes. Isso permitiria que, na maioria dos casos, as crianças conseguissem estar alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Tentativas foram realizadas para minimizar a problemática. De acordo com Trindade (2025), uma das principais medidas executadas como forma de mitigar os déficits da Educação Básica, foi a implementação pelo Governo Federal em colaboração com estados e municípios do programa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC), que foi estabelecido em 2012 e extinto em 2018, que teve como finalidade fomentar a alfabetização de crianças nos anos iniciais de escolaridade para “garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, no final do 3º Ano do Ensino Fundamental”(Da Silva Trindade,2025,p.3).

Para atingir esse objetivo, o programa proporcionou formação continuada para os professores envolvidos na alfabetização de estudantes, disponibilizou obras literárias, jogos e outros recursos pedagógicos, como também forneceu o acompanhamento e a avaliação do aprendizado por meio de instrumentos como a Avaliação Nacional da Alfabetização.

O PNAIC representou uma política educacional significativa ao integrar a formação de professores, o suporte pedagógico e a análise dos resultados, criando um ambiente mais propício ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura, de escrita e de matemática nas etapas iniciais, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), além de reforçar o compromisso das escolas com a alfabetização completa das crianças brasileiras.

Segundo Sobral (2022):

O PNAIC tinha como base os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, consistindo na oferta de formação continuada para professores da Educação Básica que fazem parte do ciclo de alfabetização, integrado pelo primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. O objetivo era promover a reflexão sobre a alfabetização e a prática docente, contribuindo para a formação dos professores alfabetizadores, a partir da integração de materiais, currículos e ações pedagógicas. As ações do Pacto foram divididas em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão; controle social e mobilização (Sobral, 2022, p.48).

Com tudo, mesmo com todos os esforços para mitigar o déficit da Educação Básica, relacionado problemática da não alfabetização dos estudantes na idade certa, a implementação



do programa PNAIC, não oportunizou o êxito esperado.

De acordo com Da Silva Trindade (2025), que realizou uma investigação de natureza qualitativa, com recorte temporal entre 2012 e 2018, utilizando a pesquisa documental por meio da Plataforma QEdU, os resultados demonstraram que:

De modo geral, [...] não houve de fato avanços substanciais nos indicadores do Ciclo Alfabetizatório da rede de ensino público brasileiro, apesar da implementação do PNAIC, visto que seus impactos se apresentaram de forma irregular ao longo dos anos, isto é, ora com pequenos avanços ora estanques ou descontinuidades. De todo modo, esses resultados levantam questões importantes não só sobre a eficiência do PNAIC, mas também sobre a eficácia (Da Silva Trindade, 2025, p.1)

Na discussão desses resultados citados por Da Silva Trindade (2025), sobre os possíveis impactos do programa PNAIC relacionados aos indicadores do Ensino Fundamental, ele apresenta o cenário do nível de ensino no que diz respeito à evolução do número de matrícula e da infraestrutura entre 2012 à 2018:

Quadro 1

Relação número de escolas x número de matrículas

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Nº escolas públicas de Ens. Fund. (mil)	122.6	118.9	115.2	112.3	110.4	107.5	103.8
Nº matrículas (milhões)	25.4	24.6	23.9	23.3	23.0	22.7	22.5

(Da Silva Trindade, 2025, p.8)

O quadro apresentado revela que houve uma relativa diminuição de escolas que ofertam o Ensino Fundamental ao mesmo tempo que diminuiu o número de matrículas no mesmo nível de ensino. Segundo Ferreira e Souza (2018, apud Trindade, 2025, p.9): “A explicação para essa redução está relacionada principalmente à mudança no perfil demográfico da população, com menos crianças ingressando na etapa. O último ano do fundamental contribui especialmente para essa queda [...]”

Contudo para Pereira (2020, p.1), “evasão escolar ainda é um fenômeno vigente no sistema educacional brasileiro, em que dados apontam que houve um aumento da evasão dos estudantes da escola pública nos últimos anos”, e a partir da conclusão sua investigação sobre evasão escolar, conclui:

[...] que as causas da evasão escolar está interligada, a saber, fatores socioeconômicos da família dos estudantes, contexto social em que a escola está inserida: drogas e violências, e sobretudo, precariedade da estrutura física das escolas públicas, falta de estratégias na prática pedagógica que desemboca



no ensino mecanizado sem considerar as especificidades e os contextos formativos dos estudantes. Além disso, com as baixas condições socioeconômicas, muitos adolescentes têm a necessidade de trabalhar muito cedo para ajudar seus pais no sustento da casa, o que acaba comprometendo seu rendimento na escola, ou, provocando até mesmo a evasão(PEREIRA, 2020, p.3).

Para Da Silva Trindade (2025, p. 9), além do abandono escolar, outros fatores devem ser observados, como a aprovação e a reprovação. Segundo ele, o rendimento é “a soma da Aprovação + Reprovação + Abandono que é efetuada no final do ano letivo e variando de acordo com as etapas de ensino, ou seja, entre o Ensino Fundamental anos iniciais (1ª ao 5º ano) e Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º)”.

De acordo com os dados coletados por Da Silva Trindade (2025), da QEdu (2024b), os índices de rendimentos entre os anos de 2012 e 2018 seguem da seguinte forma:

Quadro 2							
<i>Índice de aprovação</i>							
Etapas	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anos Iniciais	90,6%	91,7%	91,7%	92,2%	92,1%	93,0%	94,3%
Anos Finais	82,5%	83,7%	83,2%	84,1%	83,8%	85,5%	88,1%

Quadro 3							
<i>Índice de reprovação</i>							
Etapas	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anos Iniciais	7,7%	6,9%	7,0%	6,7%	6,8%	6,1%	5,1%
Anos Finais	12,8%	12,3%	12,8%	12,3%	12,7%	11,3%	9,5%

(Da Silva Trindade, 2025, p.9)

De acordo com a análise de Da Silva Trindade (2025), embora tenha sido elevado o nível de aprovação nos anos subsequentes, de 2012 à 2018, nos anos iniciais de 3,7%, e nos anos finais de 5.6%, é possível observar que a taxa de crescimento em ambos os ciclos se deu de forma instável principalmente entre os anos de 2014 e 2017, onde apresentou quedas de índice de aprovação, “um crescimento médio que não chega a 1% de um ano para o outro. Os melhores índices de aprovação só aconteceram no ano de 2018 em comparação com o ano anterior, considerando que nos anos iniciais o aumento foi de 1.3% e nos anos finais foi de 2.6%.(Da Silva Trindade, 2025, p.10).

Já no quadro 3, Da Silva Trindade (2025, p.10) discorre sobre o fato de “o índice de reprovação nos anos finais é maior que nos anos iniciais”.

Nesse sentido, observa-se a seguinte questão relacionada a disparidade da falta de continuidade dos ciclos relacionado a aprovação e reprovação, entre os anos iniciais e anos



finais do Ensino Fundamental. Quais motivos que levam a aprovação nos anos finais ser menor em relação aos anos iniciais? No mesmo sentido, quais motivos levam a reprovação ser maior nos anos finais em relação aos anos iniciais?

Talvez seja o fato de muitos estudantes serem aprovados nos ciclos iniciais sem ainda ter competências para seguir as séries subsequentes, pois segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de educação Básica - CEB nº 7/2010:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, p.8)

Mesmo orientando a progressão automática, esta mesma resolução conforme o § 2º do Art. 30, orienta que o professor planeje suas aulas considerando as características de desenvolvimento dos estudantes, em sua individualidade.

[...]cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (Resolução CNE/CEB/ nº 7/§ 2º do Art. 30, 2010, p.9)

Nesse caso é uma das maiores dificuldades relatadas por muitos professores, visto que muito profissionais ainda se sentem inseguros em lidar com as dificuldades de aprendizagem e se orientar com foco na individualidade do estudante, vistos que os ritmos de aprendizagem são diferentes em uma mesma turma.

Segundo Sobral (2022):

Entre outras dúvidas, lacunas ou imprecisões existentes no panorama da alfabetização, encontra-se a questão referente à possibilidade de um estudante ser letrado sem ser alfabetizado, o que causa incomodidade, porque é de difícil entendimento, principalmente quando se requer uma compreensão conceitual mais complexa acerca das próprias implicações (Sobral, 2022, p.43).

A possibilidade do estudante ser letrados antes mesmo de ser alfabetizado é real, e muitas vezes os motivos diz respeito ao “fato de a professora alfabetizadora percorrer caminhos metodológicos confusos, com o receio muitas vezes de receber rótulos pejorativos do tipo “professora tradicional” (Sobral, 2022, p.43), deixando assim de apresentar conceitos específicos e atividades direcionadas ao código alfabético e ortográfico. Sobral (2022), defende



que esses conceitos que requerem compreensão mais complexas são necessários serem ensinados e , portanto, essas práticas devem ser bem vistas e aplicadas, não devem ser deixadas de lado.

Segundo Soares (2012, p.17), o processo de alfabetização é mais que uma “mera tradução do oral para o escrito” e sim, caracteriza a aprendizagem como: [...]uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Para Soares (2012, p.17), é necessário lembrar que “o debate em relação ao conceito de alfabetização se desenvolva predominantemente em torno dos dois pontos de vista apontados (“mecânica” da língua escrita versus compreensão/expressão de significados)” e que um terceiro ponto de vista seja de igual importância aos dois primeiros:

ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo individual, volta-se para o seu aspecto social: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. (Soares, 2012 p.17)

Para de Moraes & de Albuquerque (2025), reforça que a autora Magda Soares, defende a ideia de que:

em razão da crítica aos métodos de alfabetização, protagonizada por certo discurso didático-pedagógico, terminou-se por se “desconstruir” a ideia, inscrita na tradição da educação escolar e da formação de professores no País, de que “não seria preciso haver método de alfabetização”, julgando-se importante, em substituição, o contato com material de leitura e de escrita. Magda Soares argumenta que “por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita”, indicando que a concepção construtivista de ensino e aprendizagem ajudou a difundir, erroneamente, tais ideias. (De Moraes & De Albuquerque, 2025, p.14)

Segundo Moraes & De Albuquerque (2025, p.17), o método de alfabetização no sentido amplo significa “um caminho que conduz a um fim determinado” e o método:

[...] pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita



(De Moraes & De Albuquerque, 2025, p.17)

Moraes & De Albuquerque (2025, p.26) falam da importância do docente se apropriar dos métodos de alfabetização disponíveis, e deixam claro que não quer com isso que os métodos antigos possam retroagir, eles acreditam que o professor deve seguir um caminho de conhecimento e “seja capaz de compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova e estranha aos alunos na fase inicial da alfabetização e exige novas construções e organização do professor e da professora em sala de aula”

Nesse sentido é necessário que o professor tenha uma visão ampla das dificuldades individuais do estudante, e que possa-o atender com vistas a sua individualidade, e que as atividades possam ser ajustadas às suas dificuldades, pois segundo Moraes & De Albuquerque:

o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos em que, para que e por que se aplicam. Exige ainda a capacidade de organizar sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir as práticas e usos sociais da nossa língua. [...] do sistema de escrita alfabética comporta especificidades que demandam um professor com capacidade de entender que a aprendizagem da leitura e da escrita se faz, por exemplo, se o aluno reconhecer as relações entre fonemas e grafemas. (De Moraes & De Albuquerque, 2025, p.17)

Para Cagliari, os adultos por já ter se apropriado da leitura e da escrita, se esquecem o quanto é complexo aprender ler e escrever, por “lerem automaticamente e não se dão conta do mecanismo e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral” (Cagliari, 2019, p.75)

Então por ser tão complexo Cagliari (2019) sugeri que o segredo está na atividade do professor, e todo professor deveria:

[...]um dia olhar uma palavra, por exemplo, *casa*, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter vários outros sons. Por exemplo, o aluno que fala *acharo*, em vez de *acharam*, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que *casa* tem essa sequência de letras, porque, desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras. [...] (Cagliari, 2019, p.75)

Segundo Cagliari (2019), o aprendiz precisa decifrar o que está escrito, o processo de decifrar se torna o mais importante no processo de apropriação da leitura e da escrita, se “o aluno descobre que está escrito cadeira, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está acostumado a ouvir e a falar a palavra cadeira” (Cagliari, 2019, p.75).

Para ele, a leitura fica mais complexa à medida que “partindo de palavras, o leitor se



encontra diante de uma frase e, principalmente, de um texto. Como o aluno não costuma falar os textos que lê, ele precisa prestar mais atenção ao conjunto das palavras e não apenas a cada palavra isoladamente” (Cagliari,2019, p.75).

Cagliari complementa que a decifrar não é um “bicho-papão”:

existe uma falsa ideia, segundo a qual não se pode falar em decifração, porque decifrar não é entender. De fato, decifrar não é entender, mas sem decifrar não se pode entender escrita alguma. O primeiro passo é converter em linguagem oral o que está escrito. A compreensão depende de outros fatores e não deve ser objeto de preocupação, quando se ensina uma criança a ler palavras que ela usa no dia a dia. Sem a preocupação com a decifração, o processo de alfabetização não sai da estaca zero. Deixar a criança descobrir por si, imaginando o que a escrita pretende, é um erro grosseiro. A criança deve ser incentivada a agir como quem decifra o que está escrito, para poder ler (Cagliari,2019, p.76).

Enfim, a alfabetização deve ser encarada como um direito essencial, que envolve muito mais do que apenas a habilidade de decodificar letras e palavras. Dentro desse contexto, cabe ao educador implementar práticas de aprendizagem que despertem a curiosidade das crianças, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias para a alfabetização.

Assim, a escola se torna um espaço privilegiado para a plena expressão da cidadania, promovendo a equidade e assegurando que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar o êxito acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a análise realizadas tornam claro que o processo de alfabetização demanda um planejamento cuidadoso por parte do educador, capaz de integrar práticas variadas que atendam às diversas níveis de aprendizagem dos docentes. Reconhecer essa pluralidade é fundamental e não implica renunciar à finalidade pedagógica. Pelo contrário, implica entender que cada criança desenvolve sua trajetória de aprendizado de maneira única, o que exige intervenções que sejam sistemáticas, contínuas e adaptadas ao contexto.

Nesse sentido, o professor deve inserir práticas sociais de leitura e de escrita em sala de aula com foco em capacitar os estudantes a refletir o sistema de escrita, a decifrar e interagir, de forma crítica, a partir de diferentes gêneros textuais. O professor ainda, precisa perceber que o ensino deve ter uma intenção e, conseqüentemente, precisa ser planejado de modo que ao mesmo tempo atenda às dificuldades individuais dos estudantes, pois é crucial garantir que os estudantes tenham experiências significativas de leitura e escrita, as quais cultivem a consciência fonológica e incentivem a participação em contextos que estimulem o pensamento



crítico e a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, chega-se à conclusão de que a alfabetização, vista como a apropriação do sistema de escrita alfabética, constitui um processo multifacetado que abrange o domínio do código linguístico e também a inserção dos alunos em práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Documentos oficiais, como a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, os cadernos de formação do PNAIC, a BNCC, reforçam a necessidade de dedicar os três primeiros anos do Ensino Fundamental à afirmação da alfabetização e ao letramento, levando em conta os diferentes ritmos da aprendizagem.

A função do professor responsável pela alfabetização, muitas vezes marcada por desafios em relação à metodologia e pressão entre métodos tradicionais e modernos, é fundamental nesse contexto. Ao educador cabe desenvolver estratégias que garantam a continuidade no processo de aprendizado, evitando os danos associados à repetência precoce e assegurando o direito à educação.

Dessa forma, enfatiza-se a relevância de políticas públicas eficazes, de formações continuadas de alto padrão e de práticas pedagógicas críticas que permitam que as crianças decifrem a escrita e também compreendam, produzam e mudem a sua realidade por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 34, 16 dez. 2010. Disponível em:

CAGLIARI, Luiz Carlos; UNIVESP. Algumas questões de linguística na alfabetização. **São Paulo**, 2019.

DA SILVA TRINDADE, Josiney; CAVALCANTI, Francisca Maria Coelho; DA SILVA, Geizyany Santos. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Ciclo Alfabetizatório no Brasil: Algumas reflexões. **Revista Interacções**, v. 21, n. 70, p. 1-22, 2025.

DE MORAIS, Artur Gomes; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Ed.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Autêntica, 2005. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.



MOURA, Diego Luz. Pesquisa qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Editora CRV, 2021.

PEREIRA, Rosiléia Castro; DIAS, A. As principais causas da evasão escolar: uma análise com estudantes do 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação, Maceió. 2020.

SOBRAL, Isabel Regina Araújo. O que aprendi hoje? Ressignificando a alfabetização no sentido de uma práxis educativo-coletiva. EDUEPB, 2022.

TAVARES, Cosmo Maurílio da Silva. Análise das políticas públicas de combate à evasão e repetência: desafios e resultados. *Dux Educare*, v. 1, 2025. Disponível em: <https://www.duxeducare.com.br/wp-content/uploads/2025/06/ANALISE-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-DE-COMBATE-A-EVASAO-E-REPETENCIA-DESAFIOS-E-RESULTADOS.pdf> acesso em: 16/09/2025

