



Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Fundamentos e Desafios da Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Initial Literacy and Literacy Practices in the Early Years of Elementary Education: Foundations and Challenges in Learning to Read and Write

Francianne Gonçalves de Paula

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – UNADES, Assunção, PY. Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Caldas Novas (GO). <http://lattes.cnpq.br/5511335855723290>

Resumo: Este estudo analisou as relações entre alfabetização e letramento e suas implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, mediante o exame de obras clássicas, artigos científicos publicados entre 2020 e 2026 e documentos normativos relacionados à alfabetização. A análise foi organizada em três eixos: a especificidade e a complementaridade entre alfabetização e letramento; a apropriação do sistema de escrita alfabética; e a mediação docente diante da diversidade dos percursos de aprendizagem. Os resultados apontaram que a aprendizagem da língua escrita exige ensino intencional e sistemático das relações entre grafemas e fonemas, articulado a práticas sociais de leitura e produção textual. Também indicaram que a psicogênese da escrita contribui para a compreensão das hipóteses elaboradas pelas crianças, mas não elimina a necessidade de intervenções pedagógicas planejadas, avaliação formativa e acompanhamento contínuo. A literatura recente reforçou a importância da formação docente, da diversidade de estratégias e da prevenção de dificuldades, ao mesmo tempo que advertiu contra a adoção de um método único e descontextualizado. Concluiu-se que alfabetizar com práticas de letramento pressupõe conciliar o domínio do sistema alfabético com a participação das crianças em situações significativas de leitura e escrita, respeitando seus conhecimentos prévios e assegurando oportunidades equitativas de aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura; escrita; Ensino Fundamental.

Abstract: This study analyzed the relationship between initial literacy instruction and literacy practices and its implications for learning to read and write in the early years of elementary education. The study adopted a qualitative, bibliographic, and documentary approach based on classical works, scientific articles published between 2020 and 2026, and official documents concerning literacy education. The analysis was organized into three axes: the specificity and complementarity of alphabetic instruction and literacy practices; the appropriation of the alphabetic writing system; and teacher mediation in response to diverse learning pathways. The findings indicated that learning written language requires intentional and systematic teaching of grapheme-phoneme relations combined with social practices of reading and text production. They also showed that the psychogenesis of writing contributes to understanding children's hypotheses but does not eliminate the need for planned pedagogical interventions, formative assessment, and continuous monitoring. Recent literature reinforced the importance of teacher education, diversified strategies, and the prevention of difficulties, while cautioning against a single decontextualized method. The study concluded that teaching children to read

and write through literacy practices requires combining mastery of the alphabetic system with meaningful participation in reading and writing situations, while respecting prior knowledge and ensuring equitable learning opportunities.

Keywords: initial literacy; literacy practices; reading; writing; elementary education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização permanece entre os principais desafios da educação brasileira porque condiciona o acesso da criança aos conhecimentos escolares e amplia suas possibilidades de participação social. Aprender a ler e a escrever não corresponde somente à memorização de letras, sílabas ou palavras. Esse processo envolve a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da fluência, a produção de sentidos e a inserção em práticas nas quais a leitura e a escrita cumprem finalidades reais. A complexidade dessa aprendizagem exige que o trabalho pedagógico articule conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais.

No Brasil, as expressões alfabetização e letramento passaram a designar dimensões relacionadas, porém não equivalentes. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético e das convenções que permitem ler e escrever. O letramento diz respeito à participação em práticas sociais mediadas pela escrita. Soares (2004) esclarece que a distinção conceitual não autoriza a separação pedagógica dos processos. Ensinar o funcionamento do sistema de escrita e favorecer seu uso social são movimentos simultâneos e reciprocamente necessários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece o Ensino Fundamental como etapa obrigatória da Educação Básica e vincula sua organização ao desenvolvimento da capacidade de aprender, com ênfase no domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular estabelece que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve concentrar-se na alfabetização, vinculando a aprendizagem do sistema alfabético ao desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e participação em diferentes práticas de linguagem (Brasil, 2018).

O Decreto nº 11.556/2023, ao instituir o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, reafirma a alfabetização como direito e como elemento estruturante de trajetórias escolares bem-sucedidas (Brasil, 2023). A atual política nacional também associa esse direito à equidade e à redução das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero.

Os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira reforçam a urgência do tema. A Pesquisa Alfabetiza Brasil definiu 743 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica como padrão nacional de alfabetização e subsidiou a criação do Indicador Criança Alfabetizada. O monitoramento considera o percentual de estudantes do segundo ano que alcança esse padrão e orienta metas anuais até 2030 (Inep, 2026). Embora indicadores em larga escala não esgotem a compreensão da aprendizagem, eles

mostram que uma parcela expressiva das crianças ainda não consolida, no tempo esperado, conhecimentos básicos de leitura e escrita.

As dificuldades encontradas na alfabetização não podem ser atribuídas exclusivamente à criança, à família ou ao método empregado pelo professor. Elas se relacionam às oportunidades de contato com a cultura escrita, às condições de escolarização, à formação docente, à continuidade do acompanhamento pedagógico, à disponibilidade de materiais e às intervenções realizadas diante de diferentes conhecimentos e ritmos. A explicação simplificadora do fracasso tende a ocultar desigualdades e a reduzir um fenômeno complexo a supostos déficits individuais.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: como a articulação entre alfabetização e letramento pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre esses processos e suas implicações para a aprendizagem. Especificamente, busca-se diferenciar suas dimensões conceituais; examinar contribuições da psicogênese e dos conhecimentos linguísticos para a apropriação da escrita; e identificar princípios pedagógicos capazes de orientar intervenções sensíveis à diversidade das crianças.

A relevância do estudo encontra-se na necessidade de superar oposições improdutivas entre ensino do código e uso social da língua, entre método e construção ativa, ou entre avaliação e acolhimento das diferenças. A literatura mostra que a aprendizagem se fortalece quando as crianças compreendem o que a escrita representa, aprendem como ela se organiza e participam de situações em que ler e escrever possuem propósito comunicativo. O estudo está organizado em referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados e considerações finais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESPECIFICIDADES E ARTICULAÇÕES

O conceito de alfabetização sofreu modificações à medida que a sociedade ampliou as exigências relacionadas à cultura escrita. Durante longo período, considerou-se alfabetizada a pessoa capaz de assinar o nome ou decodificar textos breves. A intensificação da circulação de informações e a presença da escrita em diferentes esferas sociais demonstraram que a aprendizagem inicial não poderia limitar-se ao reconhecimento mecânico de sinais. Ler pressupõe construir sentidos, relacionar informações, formular inferências e posicionar-se diante dos textos; escrever exige considerar finalidades, interlocutores, gêneros e convenções linguísticas.

Soares (2004) propõe reconhecer a especificidade da alfabetização sem dissociá-la do letramento. A autora identifica uma perda de foco no ensino do sistema alfabético quando certas interpretações pedagógicas passaram a supor que a convivência com textos seria suficiente para que todas as crianças descobrissem, espontaneamente, o funcionamento da escrita. A reinvenção da alfabetização

não significa retomar cartilhas descontextualizadas, mas restabelecer o ensino sistemático da língua escrita dentro de experiências socialmente significativas.

Soares (2016) analisa que a alfabetização requer procedimentos sistemáticos e fundamentados nas características do sistema de escrita, sem que isso implique a adoção rígida de um único método. A autora defende que a escolha dos procedimentos de ensino deve considerar as diferentes facetas envolvidas na aprendizagem da língua escrita.

Em formulação posterior, Soares (2020) utiliza a expressão alfalettrar para sintetizar a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico em associação com os usos da leitura e da escrita. A proposição impede que a escola escolha entre ensinar correspondências grafonêmicas e trabalhar com textos autênticos. Ambos são necessários: a criança precisa compreender o princípio alfabético e, simultaneamente, reconhecer que a escrita registra, comunica, organiza, informa, narra e permite participar de práticas culturais.

Freire (2011) amplia a compreensão da leitura ao relacioná-la à interpretação crítica da realidade. A leitura da palavra não se separa da leitura do mundo, pois os sentidos se formam nas experiências históricas e sociais dos sujeitos. Essa contribuição alerta para o risco de uma alfabetização tecnicamente eficiente, mas culturalmente silenciosa. O ensino deve considerar os repertórios das crianças, as variedades linguísticas presentes na comunidade e os temas que lhes permitem compreender e expressar a própria realidade.

A articulação entre as duas dimensões pode ser observada em atividades cotidianas. A leitura de uma lista, por exemplo, permite analisar palavras, segmentar unidades sonoras, comparar grafias e, ao mesmo tempo, compreender a função organizadora desse gênero. A produção coletiva de um convite mobiliza escolhas sobre destinatário, finalidade, informações necessárias e forma de circulação, enquanto oferece oportunidades para refletir sobre letras, sílabas, separação entre palavras e pontuação. O texto não serve apenas de cenário; ele organiza uma situação comunicativa na qual conhecimentos sobre o sistema são ensinados intencionalmente.

O equilíbrio entre sistematização e sentido também evita dois reducionismos. O primeiro transforma a alfabetização em treinamento fragmentado, sem relação com práticas de linguagem. O segundo expõe a criança a textos variados, mas não assegura intervenções suficientes para que ela avance na compreensão do sistema. A aprendizagem torna-se mais consistente quando a proposta pedagógica indica o que será ensinado, acompanha o que cada estudante já sabe e seleciona situações que permitam usar, observar e revisar a escrita.

PSICOGÊNESE DA ESCRITA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A psicogênese da língua escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1999), modificou a interpretação dos erros infantis. Em vez de tratar as produções não

convencionais como simples ausência de conhecimento, as autoras mostraram que a criança elabora hipóteses para explicar o que a escrita representa e como se organiza. Suas tentativas registram modos provisórios de pensar e oferecem ao professor indícios sobre os problemas conceituais enfrentados durante a aprendizagem.

As hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética não devem funcionar como rótulos fixos ou etapas aplicadas mecanicamente. Elas auxiliam a interpretar produções em situações concretas. Uma criança pode empregar conhecimentos diferentes conforme a palavra, o apoio disponível e a familiaridade com a tarefa. Por isso, o diagnóstico pedagógico exige observar estratégias, justificativas, comparações e revisões, e não apenas contar letras ou classificar uma escrita isolada.

A contribuição construtivista também desloca a criança da posição de receptora passiva. Antes de dominar a convenção, ela interage com nomes, embalagens, histórias, placas, mensagens e outros registros. Essas experiências produzem perguntas sobre quantidade, variedade e ordenação de caracteres. Contudo, reconhecer a atividade intelectual da criança não reduz a responsabilidade do ensino. Ao contrário, requer intervenções que criem conflitos produtivos, ofereçam informações relevantes e favoreçam novas coordenações.

O professor pode propor comparação de palavras, exploração de nomes próprios, escrita espontânea, leitura compartilhada, análise de semelhanças sonoras, uso de alfabetos móveis e revisão coletiva. A potência dessas atividades depende da intenção pedagógica. Solicitar que a criança escreva como sabe somente se torna formativo quando a produção é analisada e retomada por meio de perguntas, modelos, contrastes e novas oportunidades de escrita.

A psicogênese precisa dialogar com conhecimentos sobre a estrutura sonora da língua. Para compreender o princípio alfabético, a criança deve perceber que a cadeia da fala pode ser analisada em unidades e que letras ou grupos de letras representam fonemas. O conhecimento dos nomes das letras auxilia a prever dificuldades iniciais de leitura e escrita (Justi, Cunha e Justi, 2020), enquanto as estratégias de reconhecimento de palavras se relacionam ao progresso na alfabetização (Monteiro e Soares, 2014). Moreira e Mello (2026), ao revisarem 33 estudos brasileiros publicados entre 2013 e 2023, identificaram a centralidade da consciência fonêmica, a relevância de intervenções preventivas e a necessidade de ensino sistemático e explícito. Os achados não invalidam a construção ativa; indicam quais conhecimentos necessitam de mediação deliberada.

O experimento de Sargiani, Ehri e Maluf (2022), realizado com crianças brasileiras do primeiro ano, mostrou vantagens do ensino da decodificação de sílabas por meio de unidades grafema-fonema em comparação ao ensino da sílaba como unidade visual indivisível. Os resultados reforçam a importância de tornar explícitas as relações entre a fala e a escrita. Essa sistematização, entretanto, deve permanecer articulada à compreensão, à ampliação vocabular e ao contato com textos, evitando reduzir a leitura à pronúncia de palavras.

A aprendizagem da escrita alfabética envolve ainda conhecimentos ortográficos que não se resolvem pela correspondência direta entre som e letra. Regularidades contextuais, convenções morfológicas, segmentação e pontuação são apropriadas progressivamente. A avaliação deve reconhecer essa progressão e orientar intervenções, em vez de esperar desempenho homogêneo ou utilizar o erro apenas como motivo de penalização.

MEDIAÇÃO DOCENTE, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR

A heterogeneidade é uma característica permanente das turmas de alfabetização. As crianças chegam à escola com diferentes experiências de linguagem, diferentes oportunidades de manusear livros e distintos conhecimentos sobre a escrita. Essas diferenças não determinam capacidades futuras, mas exigem planejamento que combine objetivos comuns e apoios diferenciados. Oferecer a mesma tarefa, no mesmo tempo e sem mediação específica pode ampliar desigualdades sob a aparência de tratamento igual.

A mediação docente começa pela definição de expectativas de aprendizagem, passa pela observação das estratégias infantis e se concretiza na escolha de intervenções adequadas. Avaliações diagnósticas e formativas permitem identificar conhecimentos sobre letras, consciência fonológica, leitura de palavras, fluência, compreensão e produção textual. Esses dados devem orientar agrupamentos temporários, retomadas, desafios graduados e atendimentos complementares, sem cristalizar classificações.

Paz, Santos e Pereira (2022), em dois estudos de caso, apontaram que as práticas de professoras alfabetizadoras articulavam orientações institucionais e autonomia profissional. A formação continuada favoreceu a revisão de escolhas metodológicas, mas seus efeitos dependeram da relação com problemas efetivamente vividos em sala. A formação produz maior contribuição quando inclui análise de produções infantis, planejamento coletivo, estudo teórico e acompanhamento das estratégias implementadas.

Arellano e Santos (2024) também identificaram que as concepções de alfabetização dos professores interferem nas respostas oferecidas aos diferentes níveis de aprendizagem. O reconhecimento da heterogeneidade precisa ser acompanhado por repertório didático. Sem condições de analisar o que a criança já sabe e de decidir qual desafio pode promover avanço, a diversificação corre o risco de transformar-se em atividades desconectadas ou em simplificação permanente para determinados estudantes.

A literatura, os jogos de linguagem e os materiais de uso social ampliam esse repertório quando integrados a objetivos claros. Ler diariamente obras literárias contribui para a formação do leitor, a ampliação do vocabulário, o conhecimento de estruturas narrativas e o desenvolvimento da compreensão. Fabri *et al.* (2022) relacionam autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão leitora,

indicando que a formação do leitor também envolve aprender a monitorar o próprio processo de compreensão. Jogos de rimas, segmentação e manipulação sonora apoiam a consciência fonológica. Listas, bilhetes, notícias, verbetes, poemas e relatos possibilitam observar diferentes formas de organização do discurso escrito.

O ambiente alfabetizador não se resume à exposição de cartazes. Ele se caracteriza pela circulação efetiva da escrita, pelo acesso autônomo a livros e materiais, pela presença de registros produzidos pelas crianças e pela possibilidade de consultar fontes durante as atividades. Cruz, Corsino e Andrade (2024) mostram que orientações curriculares e práticas docentes podem apresentar consonâncias e tensões na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que reforça a necessidade de continuidade pedagógica. O Programa Cantinho da Leitura, vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, reconhece a relevância de espaços de leitura adequados à faixa etária e à diversidade sociocultural dos estudantes (Brasil, 2023b). O recurso material, porém, somente produz efeitos quando incorporado a práticas regulares de leitura e conversa sobre textos.

A relação com as famílias deve apoiar o percurso escolar sem transferir a elas a responsabilidade pelo ensino sistemático. A escola pode compartilhar orientações de leitura, disponibilizar acervos, valorizar narrativas comunitárias e comunicar os avanços observados. Ao mesmo tempo, precisa reconhecer que condições de tempo, escolarização e acesso a materiais são desiguais. O direito à alfabetização não pode depender da capacidade familiar de reproduzir em casa o trabalho pedagógico.

A prevenção das dificuldades exige acompanhamento desde o início e resposta rápida aos sinais de não aprendizagem. Intervenções adicionais não significam antecipar diagnósticos clínicos nem reduzir expectativas. Elas consistem em aumentar a frequência, a explicitação e a individualização do ensino, registrando o progresso e revendo as estratégias. Quando as dificuldades persistem apesar de ensino adequado e apoio intensivo, a articulação com profissionais especializados pode complementar, mas não substituir, o trabalho pedagógico.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Conforme Gil (2017), a pesquisa bibliográfica utiliza contribuições já publicadas para examinar um problema, enquanto a análise documental amplia o corpus com materiais institucionais e normativos. Neste estudo, a investigação bibliográfica permite analisar conceitos, resultados de estudos e controvérsias acumuladas sobre alfabetização, letramento e aprendizagem da escrita. A análise documental contempla normas e orientações oficiais que definem direitos de aprendizagem e políticas de alfabetização no Brasil.

O corpus reúne obras clássicas de Magda Soares, Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky; artigos científicos localizados em portais de periódicos acadêmicos, com ênfase em publicações de 2020 a 2026; e documentos oficiais

disponibilizados pelo Ministério da Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pela Presidência da República. Para as obras fundadoras, não foi estabelecido recorte temporal, pois sua permanência decorre da centralidade conceitual para o objeto estudado.

A busca foi realizada em agosto de 2026, mediante combinações dos descritores alfabetização, letramento, sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, práticas pedagógicas, formação de professores alfabetizadores e anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram incluídas publicações com relação direta com o problema e os objetivos, autoria identificada, informações editoriais verificáveis e contribuição conceitual ou empírica para a análise. Foram excluídos textos duplicados, materiais sem identificação de autoria, produções de caráter exclusivamente opinativo e estudos cujo foco não alcançava a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Após a leitura exploratória, realizou-se o fichamento das fontes e o agrupamento dos achados por convergência temática. A análise foi organizada em três eixos: a especificidade e a complementaridade entre alfabetização e letramento; a apropriação do sistema de escrita alfabética; e a mediação docente diante da heterogeneidade das aprendizagens. A interpretação comparou contribuições teóricas, resultados de pesquisas e orientações normativas, buscando identificar aproximações, tensões e implicações para a prática pedagógica. Por não envolver participantes, coleta de dados pessoais ou intervenção em instituições, o estudo não demandou submissão a comitê de ética.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das fontes apontou, primeiramente, que a oposição entre alfabetização e letramento não oferece uma resposta adequada aos desafios da aprendizagem. Os trabalhos examinados convergem na defesa de uma articulação entre o ensino do sistema e a participação em práticas de leitura e escrita. A divergência surge quando uma dimensão recebe tratamento exclusivo: propostas centradas apenas na codificação tendem a produzir leitura sem compreensão, enquanto propostas que confiam exclusivamente na exposição a textos podem deixar conhecimentos alfabéticos implícitos e inacessíveis à parte das crianças.

O segundo resultado refere-se à necessidade de ensino intencional. A atividade construtiva da criança e a ação pedagógica não são incompatíveis. Ferreiro e Teberosky (1999) ajudam a compreender as hipóteses infantis; Soares (2020) delimita conhecimentos que precisam ser sistematizados; e Sargiani, Ehri e Maluf (2022) demonstram efeitos do ensino explícito de unidades grafema-fonema. Em conjunto, essas contribuições sustentam uma prática na qual o professor observa como a criança pensa e intervém para que ela avance.

A revisão de Moreira e Mello (2026) acrescenta que a produção brasileira tem atribuído destaque a fatores preditores, avaliações e dificuldades de leitura, mas apresenta menor número de investigações sobre práticas de ensino efetivas.

Essa lacuna exige prudência diante de fórmulas prontas. A existência de evidências favoráveis ao ensino sistemático não autoriza a aplicação uniforme de sequências descontextualizadas. Ainda são necessárias pesquisas que examinem como diferentes estratégias funcionam em salas heterogêneas e em variados contextos socioculturais.

O terceiro resultado mostra que a qualidade da mediação depende da avaliação formativa. Diagnosticar não equivale a classificar definitivamente. O registro das produções permite identificar o que a criança compreende, os apoios de que necessita e os objetivos seguintes. A avaliação adquire função pedagógica quando modifica o planejamento. Se os dados apenas confirmam que alguns estudantes estão abaixo do esperado, sem provocar ações adicionais, tornam-se instrumentos de constatação do fracasso.

A diversidade metodológica apareceu como condição relevante, mas não como improvisação. Diferentes recursos atendem a objetivos distintos: atividades fonológicas tornam perceptíveis unidades da fala; alfabetos móveis favorecem comparação e composição; leitura compartilhada modela estratégias de compreensão; produção coletiva explicita decisões de escrita; jogos aumentam oportunidades de treino; literatura forma repertório estético e cultural. O critério para selecionar cada recurso deve ser sua relação com o conhecimento a ser ensinado e com as necessidades observadas.

Também se verificou que a formação docente atua como elemento de ligação entre teoria, avaliação e intervenção. Os estudos de Paz, Santos e Pereira (2022) e Arellano e Santos (2024) indicam que a autonomia profissional se fortalece quando o professor compreende os fundamentos das atividades e dispõe de instrumentos para interpretar diferentes níveis de aprendizagem. Formação baseada apenas na entrega de materiais tende a produzir aplicação superficial; formação relacionada ao cotidiano favorece decisões justificadas e acompanhamento mais preciso.

As políticas atuais reconhecem a alfabetização como responsabilidade pública compartilhada. O Decreto nº 11.556/2023 associa colaboração federativa, formação, materiais, avaliação e equidade. O Indicador Criança Alfabetizada cria uma referência nacional para o acompanhamento dos resultados (Inep, 2026). Esses mecanismos podem orientar prioridades, mas não substituem a avaliação realizada pelo professor nem capturam toda a amplitude do letramento. Desempenho em escala e participação social na cultura escrita são dimensões complementares, não equivalentes.

A discussão das desigualdades mostrou que o acesso prévio à escrita influencia o ponto de partida, mas não deve definir o ponto de chegada. Crianças com menor disponibilidade de livros, menor frequência de leitura compartilhada ou experiências linguísticas diferentes da variedade escolar necessitam de mais oportunidades, não de expectativas reduzidas. A escola deve ampliar experiências culturais e linguísticas sem desqualificar repertórios familiares e comunitários.

Em síntese, os resultados permitem propor quatro princípios para o trabalho alfabetizador: explicitação dos conhecimentos do sistema de escrita; presença

cotidiana de textos integrais e gêneros diversos; avaliação formativa vinculada a intervenções; e garantia de apoios diferenciados para que todas as crianças avancem. Esses princípios afastam tanto o ecletismo sem fundamento quanto a defesa de um método único. O planejamento pode combinar estratégias desde que cada escolha possua finalidade, progressão e critérios de acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como a articulação entre alfabetização e letramento pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise confirmou que os processos possuem especificidades, mas devem ocorrer de forma integrada. A criança precisa apropriar-se do sistema alfabético e das convenções ortográficas enquanto participa de situações em que a escrita possui finalidade, interlocução e valor cultural.

A psicogênese da escrita permanece relevante por tornar visíveis as hipóteses elaboradas pelas crianças e orientar intervenções. Entretanto, sua contribuição não deve ser interpretada como justificativa para a ausência de ensino explícito. Conhecimentos sobre relações grafema-fonema, consciência fonológica, leitura de palavras, fluência, compreensão e produção textual requerem planejamento, progressão e acompanhamento. O professor atua ao criar situações desafiadoras, oferecer informações, comparar produções e ajustar apoios.

A diversidade dos percursos exige avaliação formativa e respostas pedagógicas oportunas. Nenhum método isolado atende a todas as dimensões da língua escrita ou a todas as necessidades de uma turma. A escolha de estratégias deve decorrer dos objetivos, das características linguísticas do conteúdo e dos conhecimentos demonstrados pelas crianças. Literatura, jogos, análise de palavras, leitura compartilhada, escrita espontânea e produção textual podem integrar a mesma proposta quando articulados por intencionalidade pedagógica.

Conclui-se que a garantia do direito à alfabetização depende de ações complementares: formação docente vinculada à prática, materiais diversificados, acompanhamento das aprendizagens, colaboração entre redes e políticas comprometidas com a equidade. Como limitação, o estudo baseou-se em literatura e documentos, sem observação de práticas escolares. Pesquisas futuras poderão analisar intervenções realizadas em diferentes redes, acompanhando longitudinalmente o desenvolvimento da leitura e da escrita e examinando como os princípios discutidos se concretizam em turmas heterogêneas.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, Eliane Joaquina de Souza; SANTOS, Tatiane Castro dos. **As concepções de alfabetização de professoras alfabetizadoras do Acre e suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem.** Olhar de

Professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/pt_BR/article/view/23470. Acesso em: 20 de maio de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 20 de maio de 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Cantinho da Leitura**. Brasília, DF: FNDE, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/programa-cantinho-da-leitura/>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de maio de 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CRUZ, Letícia Santos da; CORSINO, Patrícia; ANDRADE, Ludmila Thomé de. Práticas docentes em tensionamento: produção de falsetes pedagógicos a partir das propostas curriculares de leitura e escrita da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93016, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93016>.

FABRI, Nayla Beatriz *et al.* Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270068, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270068>.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação da alfabetização**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao>. Acesso em: 19 ago. 2026.

JUSTI, Cláudia Nascimento Guaraldo; CUNHA, Natália; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. **Letter-name knowledge: predicting reading and writing difficulties**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 37, e180173, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180173>.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>.

MOREIRA, Raquel; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: revisão sistemática da produção científica brasileira (2013-2023)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 52, e294669, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652294669por>.

PAZ, Anderson Miguel dos Santos da; SANTOS, Maisa Evangelista; PEREIRA, Cláudio Alves. Relações entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: dois estudos de caso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022580>.

SARGIANI, Renan de Almeida; EHRI, Linnea C.; MALUF, Maria Regina. Teaching beginners to decode consonant-vowel syllables using grapheme-phoneme subunits facilitates reading and spelling as compared with teaching whole-syllable decoding. **Reading Research Quarterly**, v. 57, n. 2, p. 629-648, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.432>.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece às pessoas e instituições que contribuíram para sua formação acadêmica e para o desenvolvimento das reflexões apresentadas neste estudo.