

ENTRE O SISTEMA ALFABÉTICO E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: MEDIAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS

BETWEEN THE ALPHABETIC SYSTEM AND SOCIAL LANGUAGE PRACTICES: TEACHER MEDIATION AND THE DEVELOPMENT OF READERS AND WRITERS IN THE EARLY GRADES

Regina Aparecida Martins¹

DOI: <https://doi.org/10.46550/am.v7i3.84>

Resumo: O artigo analisa desafios e possibilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na articulação entre alfabetização, letramento, diferentes percursos de aprendizagem e mediação docente. Parte-se da compreensão de que aprender a língua escrita exige, simultaneamente, apropriação do sistema de escrita alfabética e participação em práticas sociais nas quais ler e escrever assumam finalidades reconhecíveis. Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e de caráter analítico-interpretativo, derivado de revisão da literatura e estado da arte sobre produções acadêmicas defendidas entre 2021 e 2025. O levantamento concentrou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com conferência em repositórios institucionais, resultando na análise de quinze pesquisas, sendo quatorze dissertações e uma tese. Os resultados indicam que os desafios da alfabetização não decorrem de um único fator, mas envolvem heterogeneidade dos conhecimentos, necessidade de ensino sistemático do princípio alfabético, compreensão leitora, produção textual, avaliação e continuidade das intervenções. Leitura mediada, literatura, exploração de gêneros, produção de textos em situações significativas, revisão, reescrita, jogos e materiais diversificados podem favorecer aprendizagens quando integrados a objetivos claros e acompanhamento contínuo. Conclui-se que nenhuma metodologia ou recurso produz avanços isoladamente.

1 Licenciada em Pedagogia. Professora da Secretaria do Estado de Goiás/GO. E-mail: reginaaparecida.mart@gmail.com

O fortalecimento da leitura e da escrita depende da articulação entre conhecimento dos estudantes, planejamento, mediação, avaliação e intervenção pedagógica, preservando objetivos comuns e oferecendo apoios diferenciados para a formação progressiva de leitores e produtores de textos autônomos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita; Mediação docente.

Abstract: This article analyzes challenges and possibilities for the development of reading and writing in the early grades of elementary education, emphasizing the articulation among literacy acquisition, literacy practices, different learning trajectories, and teacher mediation. It is based on the understanding that learning written language requires both the appropriation of the alphabetic writing system and participation in social practices in which reading and writing have recognizable purposes. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, analytical-interpretive study derived from a literature review and a state-of-the-art analysis of academic studies defended between 2021 and 2025. The survey focused on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, with verification in institutional repositories, resulting in the analysis of fifteen studies, including fourteen master's dissertations and one doctoral thesis. The findings indicate that literacy challenges do not arise from a single factor but involve heterogeneous knowledge, the need for systematic teaching of the alphabetic principle, reading comprehension, text production, assessment, and continuity of pedagogical interventions. Mediated reading, literature, exploration of genres, text production in meaningful situations, revision, rewriting, games, and diverse materials may foster learning when integrated into clear objectives and continuous monitoring. It is concluded that no method or resource produces progress in isolation. Strengthening reading and writing depends on the articulation of knowledge about students, planning, mediation, assessment, and pedagogical intervention, while preserving common learning goals and providing differentiated support for the progressive development of autonomous readers and writers.

Keywords: Literacy acquisition; Literacy practices; Reading; Writing; Teacher mediation.

1 Introdução

Aprender a ler e a escrever constitui uma das experiências mais decisivas da escolarização, porque modifica as possibilidades de comunicação, interpretação, estudo e participação social da criança. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a língua escrita deixa de ser apenas um objeto presente no cotidiano e passa a ser também objeto sistemático de ensino. Nesse percurso, reconhecer letras, compreender relações entre fala e escrita, ler com crescente autonomia, interpretar textos e produzir registros com finalidade comunicativa integram aprendizagens diferentes, mas profundamente relacionadas. Reduzir esse processo a uma única habilidade torna invisível a complexidade que caracteriza a formação de leitores e produtores de textos.

A alfabetização ocupa lugar central nesse debate por envolver conhecimentos específicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. As crianças formulam hipóteses, comparam palavras, observam regularidades e procuram compreender como unidades sonoras se relacionam com representações gráficas. Esse movimento não elimina a necessidade de ensino sistemático; ao contrário, exige intervenções capazes de considerar o que cada estudante já compreende e os desafios que ainda precisa enfrentar. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) ajudam a interpretar as produções infantis como manifestações de raciocínio, deslocando o olhar pedagógico da simples correção para a compreensão do processo de construção da escrita.

Ao mesmo tempo, a aprendizagem da escrita não se esgota na apropriação de correspondências entre grafemas e fonemas. Textos circulam em situações concretas, possuem interlocutores, objetivos, suportes e modos próprios de organização. A discussão sobre letramento amplia a questão ao reconhecer que aprender a língua escrita significa também participar de práticas sociais em que ler e escrever desempenham funções culturalmente reconhecíveis. Ao examinar as muitas facetas da alfabetização, Soares (2004) defende a preservação das especificidades de alfabetização e letramento sem transformá-las em processos independentes, perspectiva que permite pensar ensino sistemático e uso social da linguagem como dimensões complementares.

A leitura evidencia de maneira particular essa articulação. Reconhecer palavras e desenvolver fluência são conquistas necessárias, mas não garantem, por si sós, que o estudante compreenda o que lê. Antecipar informações, formular hipóteses, estabelecer inferências,

recuperar elementos explícitos, relacionar partes do texto e mobilizar conhecimentos prévios são procedimentos construídos progressivamente. A formação leitora depende, portanto, de experiências frequentes com diferentes gêneros e de situações em que as estratégias de compreensão se tornem objeto de ensino. Solé (1998) contribui para esse entendimento ao caracterizar a leitura como atividade estratégica orientada por objetivos e pela produção de sentidos.

Na escrita, desafio semelhante aparece quando a escola ultrapassa cópias, frases isoladas ou modelos previamente definidos e passa a tratar a produção textual como atividade de comunicação. Escrever envolve selecionar informações, organizar ideias, considerar um interlocutor, adequar escolhas ao gênero e retornar ao texto para revisá-lo. A criança aprende a produzir textos quando encontra motivos para escrever e quando recebe apoio para observar a própria produção, modificar trechos e compreender que a versão inicial não precisa ser definitiva. Assim, revisão e reescrita deixam de representar apenas correção final e passam a integrar o processo de elaboração da linguagem escrita.

As aprendizagens descritas ocorrem em turmas marcadas por forte heterogeneidade. Estudantes da mesma idade podem apresentar repertórios distintos, ritmos diferentes e combinações singulares entre domínio do sistema, fluência, compreensão e produção textual. A diversidade não deve conduzir à redução das expectativas nem à adoção de atividades uniformes que ignorem necessidades específicas. O problema que orienta este artigo é, portanto, compreender quais desafios e possibilidades se destacam para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais quando alfabetização, letramento, percursos de aprendizagem e mediação docente são analisados de forma articulada. O objetivo consiste em discutir essas relações a partir de resultados de revisão bibliográfica e estado da arte, identificando critérios pedagógicos que favoreçam a progressão das aprendizagens.

2 Metodologia

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante revisão da literatura e estado da arte. O desenho metodológico foi escolhido porque o problema exige compreender relações conceituais, tendências investigativas, desafios recorrentes e possibilidades pedagógicas registradas na produção acadêmica,

sem a realização de intervenção empírica em escolas. A análise não pretende medir a eficácia de uma metodologia específica, mas sistematizar conhecimentos capazes de esclarecer como alfabetização, letramento, leitura, escrita e mediação docente vêm sendo tratados em pesquisas recentes e em referenciais consolidados da área.

O levantamento da produção acadêmica concentrou-se no período de 2021 a 2025 e utilizou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações como principal fonte de consulta, com conferência posterior nos repositórios institucionais correspondentes. Foram combinados descritores relacionados à alfabetização, ao letramento, aos anos iniciais, à leitura, à escrita, à produção textual, à consciência fonológica, ao letramento literário e aos gêneros textuais. O estado da arte, entendido como investigação que mapeia e discute determinada produção, oferece uma base adequada para reconhecer recorrências e lacunas; Ferreira (2002) destaca justamente seu caráter inventariante e analítico quando orientado por critérios explicitados.

A seleção considerou trabalhos defendidos no Brasil, em língua portuguesa, diretamente relacionados à aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais e com informações suficientes para análise de objetivos, metodologia e resultados. Foram excluídas produções centradas exclusivamente na Educação Infantil, EJA ou anos finais, estudos sem vínculo direto com práticas alfabetizadoras e registros apenas tangenciais ao problema. Após retirada de duplicidades e leitura sucessiva de títulos, resumos e textos completos quando necessário, o conjunto foi composto por quinze produções, das quais quatorze eram dissertações e uma tese. A sistematização seguiu a preocupação metodológica de Romanowski e Ens (2006) com a explicitação do recorte e das escolhas que sustentam balanços de produção.

As pesquisas selecionadas foram organizadas segundo autoria, ano, instituição, natureza do estudo, objetivos, procedimentos metodológicos e foco principal. Em seguida, a leitura comparativa permitiu construir eixos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, letramento, formação do leitor, produção textual, recursos pedagógicos, avaliação e atuação docente. A organização não foi utilizada como classificação rígida, mas como instrumento para estabelecer relações entre resultados e identificar dimensões que apareciam de modo recorrente ou insuficientemente explorado. Vosgerau e Romanowski (2014) reforçam a necessidade de articular procedimentos de busca, seleção e análise para que revisões produzam conhecimento e não apenas listagens de estudos.

3 Desenvolvimento

A análise é organizada em três movimentos complementares. O primeiro discute a relação entre alfabetização e letramento, considerando a necessidade de articular ensino sistemático do sistema de escrita alfabética e participação em práticas sociais de linguagem. O segundo concentra-se na formação do leitor e do produtor de textos, examinando compreensão, leitura mediada, produção significativa, revisão e reescrita. O terceiro aborda a heterogeneidade dos percursos, a avaliação e a mediação docente, dimensões que conectam conhecimentos dos estudantes, planejamento e intervenção. A separação das subseções possui finalidade expositiva; pedagogicamente, os três movimentos dependem uns dos outros e se realizam de modo articulado ao longo dos anos iniciais.

3.1 Alfabetização e letramento: entre o sistema de escrita e as práticas sociais de linguagem

Alfabetizar envolve ensinar um sistema de representação que possui propriedades e convenções próprias. A criança precisa compreender que a escrita não é desenho da fala nem simples sequência de símbolos, mas forma organizada de registrar a linguagem segundo regularidades historicamente construídas. A identificação das letras, a análise de segmentos sonoros, a comparação entre palavras e a observação de padrões contribuem para essa aprendizagem quando fazem parte de situações que desafiam o estudante a pensar sobre o funcionamento do sistema. A alfabetização perde consistência tanto quando é reduzida à memorização de correspondências quanto quando o ensino explícito das propriedades alfabéticas é substituído pela expectativa de que a criança as descubra sem intervenção planejada.

As hipóteses produzidas durante a aprendizagem constituem informações pedagógicas importantes. Escritas não convencionais revelam critérios usados pela criança para decidir quantas letras empregar, quais marcas escolher e como relacionar fala e registro. Interpretar tais produções permite identificar mudanças qualitativas que uma correção centrada apenas no resultado final tende a esconder. Nessa direção, Weisz (1999) ressalta que ensinar exige considerar o conhecimento já construído e propor situações que provoquem reorganizações. O erro deixa de ser somente ausência de acerto e passa a funcionar como indício do modo como o estudante está compreendendo determinado problema da escrita.

Esse reconhecimento não dispensa sistematização. Entre os conhecimentos estruturantes está a compreensão do princípio alfabético, que permite perceber como unidades sonoras podem ser representadas graficamente segundo convenções. Atividades com nomes, listas, parlendas, comparação de palavras e reflexão fonológica podem favorecer avanços quando conectadas a objetivos claros. Morais (2012) trata o sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento e reforça a necessidade de ensino intencional de suas propriedades. O desafio pedagógico consiste em produzir reflexão e não apenas repetição, tornando visíveis relações que precisam ser compreendidas para que a criança avance em direção a formas mais autônomas de leitura e escrita.

A discussão se amplia quando se reconhece que crianças chegam à escola com experiências desiguais de cultura escrita. Algumas convivem intensamente com livros, mensagens, bilhetes e dispositivos digitais; outras encontram na escola uma das primeiras oportunidades de contato sistemático com diferentes gêneros. Essas diferenças não devem ser transformadas em julgamentos sobre capacidade. Pelo contrário, ampliam a responsabilidade da instituição em garantir acesso a práticas diversificadas. O letramento contribui para compreender que textos existem em relações sociais concretas e que aprender a escrever implica reconhecer finalidades, interlocutores e formas de circulação. Kleiman (1995) situa o conceito no campo das práticas sociais e ajuda a deslocar a escrita do exercício escolar isolado para usos culturalmente organizados.

A oposição entre alfabetização e letramento, portanto, empobrece o problema. Se o ensino se restringe ao domínio técnico, corre o risco de formar estudantes capazes de decodificar sem compreender as finalidades da escrita. Se valoriza apenas a circulação de textos, pode deixar insuficientemente ensinadas propriedades necessárias à autonomia. Ao retomar a articulação entre essas dimensões, Soares (2020) propõe alfabetizar e letrar de forma integrada, preservando a especificidade dos conhecimentos envolvidos. Essa formulação permite compreender que o trabalho pedagógico precisa alternar e combinar momentos de reflexão sistemática sobre palavras, letras e sons com situações de leitura, produção e discussão de textos em contextos reconhecíveis.

O estado da arte examinado reforçou essa convergência. Costa (2021) discute jogos no processo de alfabetização e letramento, enquanto Gitahy (2025) concentra-se na consciência fonológica e no desenvolvimento da escrita alfabética. Teles (2023), ao revisar possibilidades de alfabetizar letrando, evidencia a busca por propostas que aproximem apropriação do

sistema e usos da língua. Em vez de indicar um método único, os estudos mostram que diferentes recursos podem ser produtivos quando submetidos a objetivos claros e acompanhados por intervenções. O elemento comum não está no formato da atividade, mas na capacidade de promover reflexão sobre a escrita e ampliar a participação em práticas de linguagem.

Desse ponto emerge um princípio importante: alfabetização e letramento não constituem camadas sobrepostas de um mesmo processo, mas dimensões que se alimentam mutuamente. O conhecimento do sistema amplia a capacidade de participar de práticas escritas; o uso da linguagem, por sua vez, atribui finalidade às aprendizagens linguísticas e cria novos desafios de leitura e produção. Essa relação prepara a análise do desenvolvimento do leitor e do produtor de textos, pois a autonomia não se resume ao reconhecimento convencional das palavras. Ela se amplia quando a criança consegue compreender, interpretar, produzir e revisar textos em situações cada vez mais diversas.

3.2 Leitura e escrita nos anos iniciais: compreensão, produção e construção de sentidos

O desenvolvimento da leitura ocorre por meio de aprendizagens interdependentes. Nos primeiros momentos, grande parte do esforço da criança está concentrada na identificação de letras, palavras e correspondências sonoras. À medida que esses procedimentos se tornam mais estáveis, a atenção pode ser direcionada com maior intensidade para a construção do sentido do texto. Essa progressão não significa que compreensão deva esperar a fluência plena. Mesmo leitores iniciantes podem antecipar acontecimentos, discutir imagens, comparar versões e formular hipóteses quando participam de situações mediadas. Formar leitores implica, portanto, combinar trabalho com reconhecimento escrito e experiências interpretativas desde o início da escolarização.

A compreensão exige ações que nem sempre são visíveis para quem está aprendendo. Leitores experientes selecionam informações, recuperam referências, estabelecem conexões e revisam interpretações quase automaticamente. Para a criança, esses procedimentos precisam ganhar visibilidade. Perguntas antes, durante e depois da leitura, pausas para antecipação, retomada de trechos e comparação de hipóteses podem contribuir quando não se transformam em interrogatório de respostas únicas. No campo das estratégias de compreensão, Solé (1998) mostra

que ensinar a ler envolve ajudar o estudante a estabelecer objetivos, mobilizar conhecimentos prévios, verificar previsões e controlar o próprio entendimento. A mediação torna explícitos movimentos que, progressivamente, podem ser assumidos com maior autonomia.

Leitura mediada, compartilhada e autônoma cumprem funções distintas e complementares. Quando o professor lê para a turma, oferece acesso a textos cuja complexidade pode ultrapassar a capacidade de decodificação dos estudantes, ampliando repertórios e modelos de leitura. Na leitura compartilhada, diferentes vozes circulam e procedimentos interpretativos podem ser discutidos coletivamente. Já a leitura autônoma cria oportunidades para que a criança mobilize estratégias sem apoio imediato. Nenhuma dessas modalidades deveria substituir as demais. O desafio está em organizar uma progressão em que o apoio seja suficiente para favorecer compreensão, mas não tão intenso a ponto de impedir que o estudante assuma responsabilidades crescentes pelo próprio processo.

A literatura ocupa lugar relevante porque coloca a criança diante de linguagens, perspectivas e experiências que ultrapassam a função informativa. Narrativas, poemas e outros textos literários favorecem imaginação, interpretação e construção de repertórios culturais quando não são reduzidos a pretexto para exercícios fragmentados. A leitura literária permite conviver com ambiguidades, perceber escolhas de linguagem e formular sentidos diferentes a partir de evidências textuais. Colomer (2007) enfatiza a formação do leitor literário como processo que depende de circulação de obras e compartilhamento de interpretações. O valor pedagógico do texto literário cresce quando a escola garante frequência, diversidade e espaço real para conversa sobre aquilo que foi lido.

Na produção escrita, a questão central é criar situações em que a criança tenha algo a dizer, para alguém, por determinada razão. Quando o texto existe apenas para ser entregue ao professor, parte importante da dimensão comunicativa desaparece. Bilhetes, relatos, resenhas, pequenos verbetes, cartas, convites ou registros de investigação podem constituir contextos de produção quando vinculados a propósitos compreensíveis. Lerner (2002) chama atenção para o desafio de preservar, no espaço escolar, o sentido social das práticas de leitura e escrita. Isso exige transformar a sala em ambiente no qual textos sejam produzidos, lidos, comentados, revisados e efetivamente utilizados em alguma forma de circulação.

Escrever não se encerra no momento em que as primeiras ideias chegam ao papel. Planejar, textualizar, reler, revisar e reescrever formam

um movimento recursivo no qual o escritor modifica tanto a linguagem quanto a própria compreensão do que deseja comunicar. Para crianças em processo de alfabetização, essa aprendizagem precisa ser mediada de forma compatível com o que conseguem observar. Revisar pode começar pela clareza de uma informação, pela ausência de uma parte importante ou pela necessidade de reorganizar um trecho antes de alcançar aspectos ortográficos mais específicos. Fiad (2006) destaca que escrever é reescrever, perspectiva que afasta a revisão da punição pelo erro e a aproxima da produção de sentidos.

A reflexão sobre a língua ganha maior potência quando parte de problemas encontrados nos próprios textos. Convenções ortográficas, segmentação, pontuação, concordância e escolhas lexicais podem ser trabalhadas sistematicamente sem transformar a escrita em exercício descontextualizado. O professor precisa decidir quando intervir, que aspecto priorizar e quais questões podem ser discutidas coletivamente. Corrigir tudo de uma vez tende a sobrecarregar o estudante e a obscurecer o processo de produção. Por isso, critérios de revisão precisam ser progressivos e ligados aos objetivos de aprendizagem. A criança aprende que dominar convenções não é finalidade isolada, mas parte do esforço para tornar o texto mais compreensível e adequado às situações em que circula.

Leitura e escrita se fortalecem quando permanecem em diálogo. Ler diferentes textos amplia repertórios de organização e linguagem; escrever cria novas perguntas sobre o funcionamento dos textos lidos. A produção pode levar a criança a observar como autores apresentam informações, organizam parágrafos ou constroem personagens, enquanto a leitura pode oferecer referências para decisões de escrita. Essa circulação impede que as práticas sejam organizadas como blocos independentes. A formação de leitores e produtores de textos depende de experiências em que compreender, produzir, revisar e compartilhar linguagem constituam movimentos de uma mesma participação na cultura escrita.

3.3 Heterogeneidade, avaliação e mediação docente no fortalecimento das aprendizagens

A heterogeneidade constitui uma condição permanente das turmas dos anos iniciais. As crianças chegam à escola com experiências familiares, culturais e linguísticas distintas e continuam aprendendo em ritmos que não se tornam idênticos pelo simples fato de compartilharem a mesma sala.

Em determinada turma, um estudante pode ler palavras com segurança e ainda apresentar dificuldades de compreensão; outro pode interpretar uma história oralmente e necessitar de maior apoio para registrar ideias por escrito. Essas combinações mostram que não existe uma linha única de progresso capaz de explicar todos os percursos. O planejamento precisa considerar diferentes dimensões da aprendizagem antes de classificar o estudante a partir de uma dificuldade isolada.

Conhecer o que cada criança sabe exige observação em situações variadas. Uma atividade diagnóstica pode oferecer indícios, mas não esgota a compreensão do percurso. Perguntas, tentativas de leitura, produções escritas, estratégias usadas durante uma tarefa e explicações dadas pela própria criança constituem evidências que precisam ser acompanhadas ao longo do tempo. A heterogeneidade deixa de ser apenas um problema de gestão da turma quando essas informações se transformam em base para decisão. O diagnóstico assume, assim, caráter processual: não serve para fixar um nível, mas para orientar quais desafios, apoios e retomadas podem produzir novas aprendizagens.

A mediação ocupa lugar decisivo justamente porque existe distância entre aquilo que o estudante realiza sozinho e o que consegue fazer com apoio. Intervenções do professor e interações com colegas podem ampliar possibilidades quando incidem sobre problemas reais e se modificam conforme surgem avanços. A perspectiva histórico-cultural ajuda a compreender esse movimento; em Vygotsky (2007), aprendizagem e desenvolvimento se relacionam por meio de experiências socialmente mediadas. Na alfabetização, isso significa que oferecer pistas, comparar estratégias, organizar agrupamentos e formular perguntas não substitui a atividade intelectual da criança. O apoio é produtivo quando cria condições para que ações inicialmente compartilhadas possam ser progressivamente realizadas com maior autonomia.

A avaliação precisa acompanhar esse processo e não aparecer apenas ao final. Registros de leitura, produções sucessivas, anotações de observação, conversas e tarefas planejadas permitem perceber avanços que provas isoladas podem esconder. O interesse não está somente em saber se a criança acertou, mas em compreender como chegou à resposta, que estratégias mobilizou e onde surgiram obstáculos. Hoffmann (2014) concebe a avaliação mediadora como acompanhamento capaz de alimentar decisões pedagógicas, perspectiva coerente com uma alfabetização que exige retomadas e replanejamento. Avaliar passa a significar produzir informações para intervir, e não apenas classificar desempenhos em categorias estáticas.

A partir dessas evidências, intervenções diferenciadas podem ser organizadas sem fragmentar a turma. Um mesmo objeto de conhecimento pode ser trabalhado coletivamente com desafios, apoios e agrupamentos distintos. Grupos temporários permitem aproximar estudantes que podem trocar estratégias ou receber intervenções mais direcionadas. Atividades sistemáticas oferecem estabilidade a conhecimentos ainda frágeis, enquanto oportunidades adicionais criam outros tempos de aprendizagem para quem necessita. Diferenciar não significa simplificar indefinidamente o currículo para determinados alunos. O cuidado está em preservar objetivos comuns, ajustando caminhos e suportes para que diferentes estudantes tenham condições reais de avançar.

O planejamento, por isso, não pode ser entendido como roteiro fixo elaborado antes da aula e executado sem alterações. Ele precisa incorporar as evidências produzidas pelo acompanhamento. Quando uma proposta não gera os avanços esperados, repetir exatamente a mesma atividade tende a ser pouco produtivo. Retomar significa reorganizar o problema, modificar o suporte, oferecer outra mediação ou ampliar o tempo de exploração. Vasconcellos (2000) aproxima planejamento e ação educativa ao defender sua natureza intencional e dinâmica. Nos anos iniciais, essa flexibilidade permite manter objetivos claros e, simultaneamente, ajustar percursos às respostas apresentadas pelos estudantes.

A atuação docente conecta, assim, dimensões que muitas vezes aparecem separadas no debate sobre alfabetização. O professor precisa conhecer o sistema de escrita, compreender processos de leitura e produção textual, selecionar textos, organizar interações, interpretar erros, acompanhar progressões e tomar decisões diante da heterogeneidade. Essa responsabilidade não se reduz à escolha entre métodos. O que está em jogo é a construção de situações nas quais conhecimentos específicos sejam ensinados de forma sistemática e mobilizados em práticas significativas. A mediação aparece menos como técnica isolada e mais como trabalho intelectual de observar, interpretar e reorganizar continuamente as condições de aprendizagem.

Também é necessário reconhecer que a qualidade das intervenções depende de condições institucionais. Tempo para planejamento, continuidade curricular, acesso a acervos, espaços de formação e acompanhamento coletivo influenciam as possibilidades de trabalho. Responsabilizar individualmente o professor por todas as dificuldades invisibiliza fatores que ultrapassam a sala de aula. Ao mesmo tempo, reconhecer condicionantes não elimina a importância das decisões

pedagógicas. O desafio consiste em compreender alfabetização como responsabilidade escolar compartilhada, na qual currículo, gestão, avaliação e formação docente devem sustentar a continuidade necessária para que estudantes avancem sem que suas diferenças iniciais se convertam em desigualdades permanentes de acesso à escrita.

A síntese desse percurso indica que fortalecer a leitura e a escrita depende menos da adoção de uma estratégia exclusiva e mais da capacidade de articular diferentes ações com base em evidências. Retomadas planejadas, agrupamentos produtivos, atividades sistemáticas, ampliação das experiências textuais, acompanhamento individual e reorganização do planejamento podem compor respostas distintas para necessidades igualmente distintas. O eixo comum está na intencionalidade: saber o que se pretende ensinar, compreender o que o estudante já realiza, observar as respostas às propostas e decidir quais intervenções podem favorecer o próximo avanço. É nessa articulação que a mediação docente se torna condição para transformar diversidade de percursos em possibilidades de aprendizagem.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida permite afirmar que os desafios da alfabetização e do letramento nos anos iniciais não podem ser explicados por um único método, recurso ou característica individual dos estudantes. Aprender a ler e a escrever envolve apropriar-se de um sistema de representação, desenvolver procedimentos de compreensão, produzir textos, participar de práticas sociais de linguagem e avançar em direção a formas progressivamente autônomas de uso da escrita. Essas aprendizagens possuem especificidades, mas se fortalecem quando organizadas de maneira articulada e acompanhadas por intervenções capazes de responder às necessidades observadas no percurso escolar.

A articulação entre alfabetização e letramento constitui uma das conclusões centrais. O ensino sistemático do princípio alfabético permanece indispensável, mas não precisa ocorrer separado de situações em que a escrita possua finalidade. Da mesma maneira, a participação em práticas sociais de linguagem não assegura, sozinha, a compreensão das propriedades necessárias à leitura e à escrita autônomas. Preservar as especificidades e construir conexões entre elas permite superar a falsa escolha entre ensinar o sistema ou trabalhar com textos, reconhecendo que

a formação depende da presença intencional de ambos no planejamento dos anos iniciais.

Leitura e produção textual também exigem continuidade. Fluência precisa caminhar em direção à compreensão, e escrever precisa ultrapassar a reprodução para alcançar autoria progressiva. Leitura mediada, literatura, exploração de gêneros, situações significativas de produção, revisão e reescrita constituem possibilidades relevantes, desde que não sejam tratadas como atividades autossuficientes. O sentido pedagógico surge quando cada proposta se relaciona a objetivos definidos e oferece oportunidades para que o estudante observe, compare, formule hipóteses, argumente, retome e aperfeiçoe aquilo que compreende ou produz.

A heterogeneidade, longe de ser exceção, atravessa todo o processo. Reconhecer conhecimentos prévios, ritmos e formas distintas de participação permite planejar intervenções diferenciadas sem reduzir expectativas. Avaliação e acompanhamento tornam-se, nesse cenário, instrumentos de decisão. Registros, comparação de produções e observação de estratégias ajudam a identificar avanços e necessidades, permitindo reorganizar o ensino. A resposta pedagógica mais consistente não está em separar permanentemente os estudantes segundo desempenhos, mas em criar apoios variados dentro de um projeto comum de aprendizagem, garantindo tempo, desafio e mediação suficientes para que todos possam avançar.

A principal contribuição do estudo encontra-se, portanto, na compreensão da mediação docente como eixo articulador. Materiais, jogos, livros e métodos podem ampliar experiências, mas não substituem o trabalho de interpretar o percurso dos estudantes, selecionar problemas, oferecer intervenções, acompanhar resultados e replanejar caminhos. Essa conclusão também impede responsabilizações simplistas: a ação do professor é central, porém depende de condições curriculares e institucionais que assegurem continuidade, formação, acesso a recursos e tempo de planejamento. Alfabetizar e letrar constituem responsabilidades da escola como instituição e não tarefa isolada de um profissional diante de dificuldades complexas.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, os resultados permanecem delimitados pelas fontes e pelo recorte adotado, não permitindo mensurar a eficácia de práticas específicas em diferentes realidades escolares. Estudos futuros podem acompanhar turmas ao longo de períodos mais extensos, examinar processos de revisão e reescrita, aprofundar avaliação formativa

e investigar como planejamento e mediação se reorganizam diante de diferentes trajetórias. Ainda assim, o conjunto analisado sustenta uma conclusão importante: formar leitores e produtores de textos exige ensinar de modo sistemático sem tornar a escrita mecânica, ampliar práticas sociais sem abandonar conhecimentos linguísticos e diferenciar apoios sem reduzir objetivos. O direito à alfabetização se concretiza quando cada criança encontra condições efetivas para compreender, usar e atribuir sentidos à linguagem escrita.

Referências

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Márcia Aparecida da Silva. Os jogos no processo de alfabetização e letramento. 2021. 96 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/handle/1/46329>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 14 nov. 2025.

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

FIAD, Raquel Salek. Escrever é reescrever: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2006.

GITAHY, Monique Lopes. Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita alfabética: investigando práticas em turmas de Pré II ao 2º ano do ensino fundamental. 2025. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://petrus.cp2.g12.br/handle/123456789/4076>. Acesso em: 22 dez. 2025.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de

Letras, 1995.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2006000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 8 abr. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 4 jul. 2026.

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

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TELES, Damares Araújo. Alfabetizar letrando: uma revisão de literatura sobre as possibilidades de êxito e desafios nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39297>. Acesso em: 21 ago. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 17 set. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.