

CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS NO 4º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DOCENTES¹

Gabriel Romero Vaz²

Márcia Regina do Nascimento Sambugari³

Resumo: A existência de estudantes que não se apropriaram do sistema alfabético-ortográfico no 4º ano do Ensino Fundamental configura um dos dilemas educacionais mais complexos da atualidade no Brasil. O ingresso nessa fase escolar sem a consolidação das habilidades de leitura e escrita preconizadas para o ciclo inicial, provoca tensões no fazer pedagógico, demandando intervenções docentes diferenciadas. Como atender, em uma mesma sala de 4º ano, alunos que precisam ser alfabetizados e os que precisam avançar para o letramento pleno? quais são os desafios que os professores do 4º ano enfrentam ao lidar com alunos não alfabetizados? E, sobretudo, quais estratégias didáticas a produção acadêmica aponta como mais eficazes para enfrentar essa situação? O objetivo geral desse estudo consistiu em compreender os desafios e as estratégias docentes no contexto de turmas do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que contam com alunos não alfabetizados. Como objetivos específicos buscou-se: (a) caracterizar o fenômeno da alfabetização tardia e seus condicionantes; (b) sistematizar os principais desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes nesse contexto; (c) identificar as estratégias didáticas mais recorrentes na literatura para lidar com a heterogeneidade nos processos de alfabetização; e (d) discutir as implicações para a formação docente e para as políticas educacionais. Numa abordagem metodológica qualitativa, realizou-se uma revisão bibliográfica, cuja coleta de dados ocorreu no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o termo de busca "crianças não alfabetizadas", resultando em 48 artigos, dos quais 10 compuseram o corpus analítico por sua aderência à temática. Por meio da análise dos artigos foi possível perceber que as dificuldades perpassam a diversidade acentuada das turmas, lacunas na formação profissional para o ensino tardio da escrita e a pressão por metas curriculares padronizadas. Como respostas a esses desafios, vários autores apontam como possibilidades a avaliação diagnóstica contínua, a mediação pedagógica, o trabalho com grupos produtivos e a pluralidade de recursos didáticos. Por fim, depreende-se que a superação dos desafios requer uma prática docente crítica e sensível à garantia do aprendizado para todos.

Palavras-chave: Alfabetização tardia; Heterogeneidade; Mediação pedagógica.

1 Introdução

A escola brasileira teve um significativo avanço nas últimas décadas no que diz respeito ao acesso à educação básica como direito de aprendizagem previsto pela Constituição de 1988 nos artigos 205 e 208 (Brasil, 1988) que estabelecem princípios de obrigatoriedade e gratuidade sem discriminação e igualdade de oportunidades. Contudo, a universalização do acesso não se traduziu de forma plena a garantia da aprendizagem ao constatar a presença de crianças em turmas do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ainda não concluíram o processo

¹Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia no formato de artigo.

²Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN).

³Orientadora. Professora do Curso de Pedagogia/UFMS/CPAN.

de alfabetização. Isso é perceptível nos dados de avaliações externas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao retratar que uma parcela expressiva dos estudantes brasileiros chega ao fim do ciclo de alfabetização sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita. Esse cenário coloca o professor do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante de turmas heterogêneas, nas quais convivem alunos em diferentes níveis de conhecimento, tendo alguns com a alfabetização consolidada e outros ainda sem a compreensão do princípio do sistema alfabético-ortográfico.

Essa realidade aponta tensões pedagógicas complexas, de um lado, o currículo oficial, organizado de forma linear e progressiva, pressupõe que os estudantes do 4º ano já sejam leitores e escritores autônomos. Por outro, o cotidiano das salas de aula impõe ao docente a necessidade de trabalhar simultaneamente com demandas e ritmos de aprendizagem muito distintos, trazendo o seguinte questionamento: como atender, em uma mesma sala, alunos que precisam ser alfabetizados juntamente aos que já estão alfabetizados e precisam avançar? Diante dessa questão, outras se desdobram: quais são os desafios que os professores do 4º ano enfrentam ao lidar com alunos não alfabetizados? E, sobretudo, quais estratégias didáticas a produção acadêmica aponta como mais eficazes para enfrentar essa situação?

O presente estudo teve como objetivo geral compreender os desafios e as estratégias docentes no contexto de turmas do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que contam com alunos não alfabetizados. Como objetivos específicos buscou-se: (a) caracterizar o fenômeno da alfabetização tardia e seus condicionantes; (b) sistematizar os principais desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes nesse contexto; (c) identificar as estratégias didáticas mais recorrentes na literatura para lidar com a heterogeneidade nos processos de alfabetização; e (d) discutir as implicações para a formação docente e para as políticas educacionais.

Metodologicamente, a pesquisa se configurou como uma pesquisa de revisão bibliográfica e o presente texto está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica na qual é discutida a alfabetização, heterogeneidade e alfabetização tardia. Na sequência, descreve-se a metodologia adotada, trazendo as escolhas e procedimentos adotados para a produção e análise dos dados. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados e, por fim, constam as considerações finais do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de alfabetização e perspectivas teóricas

O conceito de alfabetização não é único, e ao longo do tempo, diferentes perspectivas teóricas disputaram a centralidade na compreensão do que significa ser alfabetizado e de como

se deve ensinar a ler e a escrever. Compreender esse debate é fundamental para situar os desafios que emergem quando crianças chegam ao 4º ano sem ter completado esse processo.

Na perspectiva tradicional, a alfabetização era entendida como a aquisição de um código, e nessa perspectiva o estudante precisaria dominar a relação grafema-fonema por meio de atividades padronizadas e repetitivas. Essa concepção, ancorada em visões empiristas e associacionistas da aprendizagem, desconsiderava as particularidades dos sujeitos, seus conhecimentos prévios e suas trajetórias individuais (Leal; Pessoa, 2023a). Uma ruptura significativa com essa visão ocorreu com as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sistematizadas na obra “Psicogênese da Língua Escrita”, publicada em 1985. A partir dessas investigações, passou-se a compreender que a criança não aprende a escrita de forma passiva e mecânica, mas que ela é um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Antes mesmo de entrar na escola, a criança já desenvolve ideias sobre o que a escrita representa e como ela funciona. Segundo a teoria da Psicogênese, o processo de aquisição da escrita passa por níveis progressivos, sendo que cada criança percorre esse caminho em um ritmo próprio (Ferreiro; Teberosky, 1985). Essa perspectiva é fundamental para compreender a diversidade de hipóteses presentes em qualquer turma de alfabetização e, em especial, nas turmas do 4º ano que contam com crianças não alfabetizadas.

Associado às contribuições da Psicogênese, o conceito de letramento, desenvolvido no Brasil principalmente por Magda Soares (2004) e outros pesquisadores a partir da década de 1990, trouxe o olhar de que não basta aprender a codificar e decodificar a escrita; é preciso que o sujeito seja capaz de usar socialmente a leitura e a escrita de forma significativa e autônoma. Enquanto a alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), o letramento refere-se às práticas sociais de uso desse sistema.

Mais recentemente, pesquisas do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenadas por Telma Ferraz Leal e Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, têm aprofundado a compreensão dos processos de alfabetização em turmas heterogêneas. Para essas pesquisadoras, uma concepção de alfabetização que considera as diversidades presentes em sala de aula é condição indispensável para a efetivação do direito de todos à aprendizagem. Segundo Leal e Pessoa (2023a, p. 9), “[...] se há diversidades, também há modos diferentes de aprender, implicando o desenvolvimento, por parte do professor, de estratégias didáticas diversificadas para facilitar o processo de aprendizagem”.

Essa concepção não apenas reconhece que os estudantes aprendem de formas e em ritmos diferentes, mas também aponta para a responsabilidade do professor na organização intencional do ensino para garantir que cada criança, independentemente de seu ponto de partida, avance. É nessa perspectiva que se situa o desafio da alfabetização tardia.

2.2 Heterogeneidade nas turmas de alfabetização

A heterogeneidade é uma característica inerente a qualquer agrupamento humano. Em uma sala de aula, por mais que se tentem criar critérios de homogeneização, as diferenças entre os estudantes são inevitáveis e multidimensionais. Reconhecer essa realidade é o primeiro passo para que o professor possa planejar um ensino que de fato alcance todos os alunos.

O grupo de pesquisa coordenado por Leal e Pessoa (2023a, 2023b) propõe uma tipologia que organiza as heterogeneidades presentes nas salas de aula em quatro categorias: heterogeneidades sociais e econômicas (relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de classe social, dentre outras); heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; heterogeneidades individuais (que incluem diferentes ritmos de aprendizagem, trajetórias individuais, estrutura familiar e níveis de dificuldade); e heterogeneidades de percurso escolar (que consideram os diferentes níveis de escolaridade, faixas etárias e conhecimentos construídos fora da escola ou em etapas anteriores).

Essa categorização é relevante porque ilumina a complexidade do fenômeno com que o professor se depara diariamente. A criança não alfabetizada no 4º ano não é apenas alguém que ainda não aprendeu a ler: ela carrega uma história de vida, condições socioeconômicas, trajetórias escolares e características individuais que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico. Rêgo e Batista (2021), ao analisarem a frequência de crianças não alfabetizadas em situação de acolhimento institucional, evidenciam como a vulnerabilidade social está diretamente associada à não-consolidação do processo de alfabetização, que demonstra na prática a articulação entre heterogeneidade social e déficit de aprendizagem.

Conforme destacado por Moraes (2023, p. 4),

[...] em lugar de responsabilizarmos, individualmente, as professoras e os professores para que, muitas vezes de forma improvisada e sem qualquer apoio, busquem paliativos ou soluções quando veem que vários estudantes não estão conseguindo acompanhar o restante da turma, precisamos enfrentar a realidade, investindo em programas e práticas de modulação do ensino às diversidades.

Ou seja, o reconhecimento da heterogeneidade, por si só, não resolve o problema: é preciso que ele se traduza em práticas pedagógicas concretas e intencionais.

A pesquisa de Leal e Pessoa (2023a, 2023b) identificou que, em muitas situações, as professoras observadas tinham tendência a focar nas heterogeneidades de nível de conhecimento, sem necessariamente articular esse reconhecimento com as outras formas de heterogeneidade que também impactam o processo de aprender. Esse dado sugere que, embora os docentes percebam as diferenças entre seus alunos, a tradução dessa percepção em estratégias didáticas eficazes ainda é um desafio.

Do ponto de vista da organização escolar, a pesquisa histórica mostra que o modelo de ensino simultâneo foi consolidado desde meados do século XIX e permanece como o modelo predominante nas escolas ocidentais até hoje, conforme aponta Frade (2023). Esse modelo cria uma tensão estrutural ao pressupor uma homogeneidade que na prática não existe, tendo como resultado alunos que não conseguem acompanhar o ritmo esperado, ficando progressivamente defasados, acumulando lacunas de aprendizagem que se tornam cada vez mais difíceis de superar. E é nesse contexto que se situa a presença de crianças não alfabetizadas no 4º ano, ficando claro que não se trata de uma falha individual do estudante, mas, conforme apontado pela autora, um sintoma de um sistema educacional que, por muito tempo, organizou o ensino como se todos os alunos aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo.

2.3 Alfabetização tardia: contextualização e causas

O termo “alfabetização tardia” é utilizado neste trabalho para designar o processo pelo qual crianças que ultrapassaram o período tipicamente destinado à alfabetização ainda não consolidaram as habilidades de leitura e escrita esperadas. Quando essas crianças chegam ao 4º ano nessa condição, o fenômeno adquire características específicas que merecem análise.

As causas da alfabetização tardia são múltiplas e interligadas. A literatura aponta fatores de natureza individual (como dificuldades específicas de aprendizagem e diferentes ritmos de desenvolvimento), socioeconômica (como situações de vulnerabilidade social, instabilidade familiar e falta de acesso a materiais de leitura no ambiente doméstico) e institucional (como descontinuidades pedagógicas, elevada rotatividade de professores e ausência de intervenções precoces adequadas). Rêgo e Batista (2021) destacam essa articulação ao analisarem crianças em situação de acolhimento, contexto em que a não-alfabetização aparece com frequência elevada, associada às condições de vida e ao histórico de vulnerabilidade.

Caldeira e Paraíso (2016) acrescentam uma dimensão crítica importante: a exigência de alfabetização plena no 1º ano, construída historicamente por um conjunto de discursos e políticas que as autoras denominam “dispositivo da antecipação da alfabetização”, produziu novas formas de rotulação de crianças que não atingem esse parâmetro, gerando um fluxo de

não-alfabetizados que se acumula nos anos seguintes. Nessa perspectiva, a alfabetização tardia não é apenas resultado de dificuldades individuais, mas também efeito de exigências curriculares cronologicamente comprimidas.

Do ponto de vista pedagógico, os estudos apontam que práticas de ensino homogeneizantes tendem a ampliar as desigualdades de aprendizagem. Mendonça e Kodama (2016), ao relatar uma experiência de intervenção em escola pública, confirmam esse argumento: no início de 2015, apenas 9,3% das crianças do 1º e 2º ano se encontravam no nível alfabético; com a adoção de metodologia adequada, esse índice alcançou 79% ao final do ano. As turmas do 3º, 4º e 5º anos também foram contempladas pela intervenção, com resultados igualmente expressivos. Os dados revelam que o problema não reside na incapacidade das crianças, mas nas condições pedagógicas que lhes são oferecidas.

A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, representou um reconhecimento oficial da gravidade do problema. Aranda, Viédes e Lins (2018) constataram no cenário brasileiro um alto índice de crianças que não estavam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o que motivou a criação do PNAIC como política de formação continuada para professores alfabetizadores em todo o país. Embora o programa tenha trazido contribuições importantes, as autoras apontam que suas limitações e descontinuidades revelaram que a questão da alfabetização tardia é mais complexa do que qualquer política pontual pode resolver.

A presença de crianças não alfabetizadas no 4º ano também levanta questões sobre a organização curricular e as expectativas de aprendizagem. Fonseca e Tôrres (2018), ao analisarem o Currículo Básico Comum de Minas Gerais, identificaram a existência de orientações específicas elaboradas pela Secretaria de Educação para atender crianças que não foram alfabetizadas até os oito anos de idade e esse dado evidencia o reconhecimento institucional da alfabetização tardia como realidade escolar concreta.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica. Conforme Lima e Mito (2007, p. 38), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” As autoras distinguem a pesquisa bibliográfica da simples revisão de literatura, apontando que a primeira pressupõe rigor metodológico, critérios claros de seleção do material e análise crítica das fontes.

Para Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, diferindo da revisão de literatura na medida em que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, imprimindo sobre eles a teoria e a compreensão crítica do significado neles existente.

O percurso metodológico adotado neste trabalho seguiu as quatro etapas propostas pelas autoras: (a) elaboração do projeto de pesquisa, com definição do objeto de estudo, dos objetivos e dos critérios de levantamento; (b) investigação das soluções, compreendendo o levantamento bibliográfico e o levantamento das informações contidas no material selecionado; (c) análise explicativa das soluções, com exame crítico do conteúdo das fontes selecionadas; e (d) síntese integradora, que consiste na elaboração das conclusões a partir do conjunto das análises realizadas (Lima; Mioto, 2007).

O levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessado por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) com perfil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em setembro de 2025 (CAPES, 2025). O Portal de Periódicos da CAPES foi a única base de dados utilizada, de modo a manter a coerência e a rastreabilidade do levantamento. O termo de busca empregado foi: “crianças não alfabetizadas”, sem fazer recorte temporal.

O levantamento inicial resultou em 48 artigos. Para a triagem e seleção do material a ser analisado, foi utilizado o seguinte critério: foram selecionados apenas os artigos que tratam de estratégias de professores em turmas com alunos não alfabetizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no contexto do 4º ano. Artigos de outras áreas do conhecimento que apareceram na busca por coincidência de palavras foram descartados, totalizando 38 artigos excluídos.

Após a triagem, 10 artigos foram selecionados para análise, e, conforme apresentado na Tabela 1, com relação ao ano de publicação, a produção se concentra no período entre 2011 a 2025.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos selecionados por ano de publicação

Ano de publicação	Quantidade de artigos selecionados
Até 2000	0
2001–2010	1
2011–2018	4
2019–2025	5
TOTAL	10

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento no Portal de Periódicos da CAPES (2025).

A análise dos 10 artigos foi realizada de forma qualitativa, com leitura reflexiva e crítica das fontes, conforme as orientações de Lima e Miotto (2007), buscando responder os objetivos específicos: os desafios docentes relatados e discutidos nas pesquisas; as estratégias didáticas propostas ou identificadas; e as lacunas ou recomendações para a formação docente e para as políticas educacionais. Após a leitura na íntegra, os artigos foram agrupados em quatro eixos temáticos para a análise, sendo eles: (i) desafios docentes à alfabetização tardia; (ii) Estratégias docentes; (iii) Mediação docente e agrupamentos produtivos; (iv) Políticas educacionais e formação docente. O Quadro 1, a seguir apresenta a relação dos 10 artigos selecionados com seus respectivos autores, ano de publicação, e respectivos eixos de análise.

Quadro 1 – Artigos selecionados do Portal de Periódicos da CAPES para análise

Título	Autores/Ano	Eixos de análise
Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas	Guarnieri e Vieira (2010)	ii
Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais	Caldeira e Paraíso (2016)	iv
Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e a escrever?	Mendonça e Kodama (2016)	ii
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional	Aranda, Viédes e Lins (2018)	iv
Entre o ideal e o real: proposições do CBC-MG e sua transposição para uso em sala de aula	Fonseca e Tôres (2018)	i
A aprendizagem das crianças em situação de acolhimento: diagnóstico e intervenção	Rêgo e Batista (2021)	i
É possível transformar a escola pública!	Schwartz e Kodama (2021)	i; iii
"Precisa da ajuda de alguém que já sabe": sentidos de crianças não alfabetizadas sobre a mediação nos processos de alfabetização	França, Lopes e Dantas (2023)	iii
Desafios e possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita a partir do ensino remoto	Costa <i>et al.</i> (2024)	i
Um estudo comparativo entre os impactos da mediação presencial e remota no processo de alfabetização em Marília – SP	Arruda, Neves e Ishibashi (2024)	i; iii

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento no Portal de Periódicos da CAPES (2025).

Os artigos selecionados foram analisados em diálogo com o aporte teórico desse estudo, principalmente os volumes da coleção “Heterogeneidade e Educação”, do Centro de Estudos

em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), organizados por Leal e Pessoa (2023a, 2023b). A análise e discussão dos dados são apresentados na seção a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Desafios docentes frente à alfabetização tardia

A análise do material selecionado revelou um conjunto amplo e interligado de desafios enfrentados pelos professores ao lidar com alunos não alfabetizados no 4º ano em suas salas de aula, podendo ser organizados em três dimensões: pedagógica, formativa e institucional. Com relação a dimensão pedagógica, o principal desafio relatado pelos professores e identificado nos artigos analisados se refere a gestão da heterogeneidade dentro da sala de aula. A coexistência, em uma mesma turma, de alunos em diferentes níveis de conhecimento coloca o professor diante de uma tarefa de enorme complexidade em como planejar atividades que sejam, ao mesmo tempo, adequadas para os alunos não alfabetizados e desafiadoras para os que já avançaram. Leal, Santana e Santos (2023, p. 8) evidenciam essa complexidade ao discutir cenas de sala de aula, apontando que os professores oscilam entre momentos em que conseguem organizar um ensino que considera as diferenças individuais e momentos em que prevalecem práticas mais homogeneizantes. Segundo as autoras, “[...] as dificuldades das professoras são objeto de discussão, assim como as estratégias já consolidadas”. Essa ambivalência revela que não se trata de uma simples falta de vontade ou competência por parte dos docentes, mas de um desafio estrutural que demanda formação, apoio institucional e condições adequadas de trabalho.

O problema também é apontado em outros artigos como o de Schwartz e Kodama (2021), ao relatar, em sondagem realizada em escola pública, 44,2% das crianças do 3º, 4º e 5º anos não estavam alfabetizadas, apontando a necessidade de uma reorganização emergencial das práticas pedagógicas. Costa *et al.* (2024) confirmam a mesma situação, com a intervenção com crianças não alfabetizadas do 4º e 5º ano, atendidas individualmente duas vezes por semana em formato remoto. Tais dados evidenciam que o professor do 4º ano enfrenta, no cotidiano, uma realidade pedagógica muito mais complexa do que o currículo oficial pressupõe.

Outro desafio relevante identificado nos artigos analisados se refere a pressão curricular, uma vez que o currículo do 4º ano pressupõe alunos já alfabetizados, e as avaliações externas medem competências que dependem da consolidação da base alfabética. Essa pressão leva muitos professores a privilegiar o cumprimento do currículo em detrimento do atendimento às necessidades dos alunos não alfabetizados, num movimento que tende a aprofundar ainda mais

as defasagens. Fonseca e Tôrres (2018) identificaram essa tensão em sua análise do Currículo Básico Comum de Minas Gerais ao perceberem que mesmo existindo orientações específicas para atender crianças não alfabetizadas até os oito anos, a distância entre o currículo prescrito e o real vivido em sala de aula permanece significativa.

No que se refere a dimensão formativa, um dos desafios trazido nos artigos é a formação inicial dos professores, que em geral, não os prepara adequadamente para lidar com a complexidade da alfabetização em turmas heterogêneas. Leal, Costa e Silva (2023) identificaram, em entrevistas com professoras dos anos iniciais, que as docentes reconhecem a importância de lidar com a heterogeneidade, mas têm dificuldade em explicitar espontaneamente as múltiplas dimensões desse fenômeno. As professoras tendiam a focar nas diferenças de nível de conhecimento, sem considerar de forma explícita as dimensões sociais, culturais e individuais que também configuram a heterogeneidade da turma. Esse dado aponta para uma lacuna na formação: é preciso que os professores sejam preparados não apenas para identificar as diferenças de aprendizagem, mas para compreendê-las em sua complexidade.

Já com relação a dimensão institucional, os estudos analisados indicam que a escola e o sistema educacional, em geral, transferem para o professor individual a responsabilidade de resolver um problema que é, em grande medida, estrutural. A falta de apoio da coordenação pedagógica, a ausência de projetos coletivos de intervenção e a precariedade das condições de trabalho são fatores que ampliam a dificuldade do trabalho docente com alunos não alfabetizados.

Pesquisas recentes têm apontado ainda um desafio adicional: os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre os processos de alfabetização. Arruda, Neves e Ishibashi (2024) analisaram comparativamente o desenvolvimento de crianças alfabetizadas com mediação presencial (pré-pandemia) e remota (período pandêmico) e concluíram que:

[...] houveram, na visão das mães, certos prejuízos em determinadas áreas do desenvolvimento das crianças, em especial em determinados aspectos do processo de alfabetização. [...] Tais prejuízos ocorreram tanto por conta do cenário social, marcado por uma pandemia mundial, quanto pela forma como a mediação, tanto pedagógica quanto a que os pais realizaram, se deu. (Arruda; Neves; Ishibashi, 2024, p. 12).

Esses dados reforçam que a alfabetização tardia é um fenômeno multideterminado, que não pode ser atribuído a uma causa única e que exige respostas igualmente complexas.

4.2 Estratégias docentes

Paralelamente aos desafios, a análise dos artigos aponta um conjunto relevante de estratégias pedagógicas que os professores têm mobilizado para promover a alfabetização de crianças que chegam ao 4º ano sem ter consolidado esse processo. Essas estratégias podem ser organizadas em cinco grandes eixos: avaliação diagnóstica, diversificação de atividades, uso de gêneros textuais significativos, jogos e ludicidade, e ensino sistemático do sistema de escrita alfabética.

A avaliação diagnóstica constitui o ponto de partida indispensável para qualquer trabalho pedagógico que pretenda atender à heterogeneidade. Ela permite ao professor conhecer, com precisão, o nível de conhecimento de cada aluno sobre o sistema de escrita, identificando em qual hipótese cada criança se encontra. Leal e Pessoa (2023a, p. 10) apontam que:

[...] não se pode discutir atendimento à heterogeneidade sem levar em consideração [a avaliação diagnóstica]. Essa avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes.

O estudo de Mendonça e Kodama (2016) confirma a necessidade da avaliação diagnóstica articulada a uma metodologia adequada, ao perceberem, na pesquisa realizada, que apenas 9,3% das crianças do 1º e 2º ano se encontravam no nível alfabético, a escola implementou uma sequência de intervenções que elevou esse índice para 79% ao final do ano letivo. As turmas do 3º, 4º e 5º anos também foram contempladas por esse processo, demonstrando que a avaliação diagnóstica é igualmente fundamental nos anos avançados.

A diversificação de atividades é outra estratégia amplamente indicada na literatura, pois consiste em oferecer, em uma mesma aula ou sequência didática, diferentes tarefas que possam ser realizadas por alunos em diferentes níveis de conhecimento. Isso pode incluir atividades de análise fonológica para os alunos nos níveis iniciais de hipótese de escrita; atividades de leitura com apoio de imagens ou palavras conhecidas; e atividades de produção de texto com maior autonomia para os alunos mais avançados. O uso de gêneros textuais significativos também é indicado como estratégia eficaz. Textos que fazem parte do cotidiano dos alunos permitem que o trabalho com a língua escrita seja contextualizado e dotado de sentido para a criança. Os jogos e atividades lúdicas constituem outro eixo estratégico identificado na literatura. Jogos de letras, bingo de sílabas, dominó de palavras e caça-palavras permitem que o trabalho com a base alfabética seja realizado de forma motivadora, especialmente para crianças que já passaram por experiências de fracasso na aprendizagem da escrita.

Por fim, o ensino sistemático e explícito do sistema de escrita alfabética é apresentado como estratégia indispensável para os alunos não alfabetizados do 4º ano, um vez que o trabalho precisa ser intensivo, frequente e bem articulado com as demais atividades da turma. O estudo de Guarnieri e Vieira (2010), ao identificar defasagens expressivas de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, aponta que essas lacunas têm implicações pedagógicas diretas, sendo necessário que os professores propiciem condições para que as habilidades básicas sejam consolidadas sem renunciar ao trabalho com os demais eixos do currículo.

4.3 Mediação docente e agrupamentos produtivos

Entre as estratégias identificadas, a mediação docente e a organização de agrupamentos produtivos, nos artigos analisados, merecem destaque especial, tanto por sua relevância teórica quanto por sua recorrência nos estudos analisados. A mediação docente pode ser definida como a intervenção intencional do professor no processo de aprendizagem do aluno, com o objetivo de auxiliá-lo a avançar além do que conseguiria sozinho. Ela pode ocorrer por meio de perguntas que levem o aluno a refletir sobre suas hipóteses; pela oferta de informações estratégicas no momento certo; pela proposição de desafios ajustados ao nível de desenvolvimento do aluno; e pelo incentivo e valorização dos avanços, por menores que sejam. (Leal; Souza, 2023b).

França, Lopes e Dantas (2023), sob perspectiva histórico-cultural, investigaram os sentidos atribuídos por crianças não alfabetizadas, evidenciando o que dificulta e o que facilita a aprendizagem na percepção dos estudantes. Os resultados revelaram que essas crianças percebem suas dificuldades, valorizam a mediação qualificada e reconhecem que “precisa da ajuda de alguém que já sabe”. Esse dado é relevante porque indica que as crianças não são indiferentes à sua situação de aprendizagem: elas percebem suas dificuldades e buscam ajuda, o que cria uma abertura concreta para a intervenção pedagógica eficaz.

Arruda, Neves e Ishibashi (2024) estudaram a mediação em contextos presenciais e remotos e confirmaram a superioridade da mediação presencial no processo de alfabetização, especialmente para os alunos nos estágios iniciais. A proximidade física do professor permite observação mais precisa das dificuldades do aluno, ajuste das intervenções em tempo real e construção de vínculo afetivo fundamental para a aprendizagem.

Os agrupamentos produtivos constituem outra estratégia de mediação amplamente discutida por Leal e Pessoa (2023b) ao apresentarem as estratégias de agrupamento utilizadas por professoras do Ciclo de Alfabetização, apontando para a importância da variação dos tipos de agrupamentos. As autoras alertam que é preciso considerar, além da organização, o tipo de

mediação realizada pela docente durante as atividades, pois não basta agrupar os alunos, é preciso que o professor atue como mediador ativo, orientando as interações e garantindo que a colaboração entre os alunos seja produtiva para o aprendizado.

Pessoa, Berford e Conceição (2023) observaram práticas de professoras em turmas do Ciclo de Alfabetização e identificaram diferentes estratégias de agrupamento: atividades em grande grupo, em duplas, em pequenos grupos heterogêneos e atendimentos individuais. As professoras com melhores resultados eram aquelas que variavam sistematicamente as formas de agrupamento em função dos objetivos de cada atividade.

Schwartz e Kodama (2021) reforçam a importância da dimensão afetiva nesse processo ao relatarem a situação de crianças que “não sabiam para que estavam na escola, nem como”, as autoras evidenciam que a mediação docente com não-alfabetizados nos anos avançados precisa reconstruir o vínculo da criança com a aprendizagem, indo além das estratégias cognitivas para alcançar a dimensão do sentido e da pertença.

4.4 Políticas educacionais e formação docente

A análise dos artigos selecionados evidencia que os desafios e as estratégias docentes no contexto da alfabetização tardia não podem ser compreendidos sem considerar o quadro mais amplo das políticas educacionais e da formação de professores no Brasil. O PNAIC foi a iniciativa mais abrangente dos últimos anos voltada especificamente para a alfabetização nos anos iniciais. Aranda, Viédes e Lins (2018), ao analisarem o programa, apontam que ele representou avanço significativo ao colocar a alfabetização como prioridade na agenda educacional nacional e ao investir na formação continuada dos docentes. As autoras destacam, no entanto, que a eficácia do programa dependia da qualidade de sua implementação em cada rede de ensino, havendo desigualdades consideráveis nos resultados obtidos em diferentes estados e municípios.

Caldeira e Paraíso (2016) apresentam uma perspectiva crítica ao analisarem o “dispositivo da antecipação da alfabetização”, indicando como a exigência de alfabetização plena no 1º ano, construída historicamente, produziu novas formas de fracasso escolar que foram se acumulando nos anos seguintes. Para as autoras, qualquer política de alfabetização precisa levar em conta os efeitos de suas próprias exigências sobre as crianças que não as atingem.

Em relação à política de formação inicial de professores, a literatura é convergente em apontar que os cursos de Pedagogia, em geral, não aprofundam suficientemente as questões didáticas relacionadas à alfabetização em turmas heterogêneas. Leal e Pessoa (2023) defendem

que a formação docente precisa contemplar, de forma explícita, o desenvolvimento de habilidades para o diagnóstico, o planejamento diferenciado e a mediação intencional em contextos heterogêneos. Os dados levantados na pesquisa evidenciam que a alfabetização tardia é um fenômeno complexo, com múltiplas causas e dimensões, cujas ações não podem ser isoladas. É necessário que sejam mobilizadas políticas educacionais consistentes e de longo prazo, formação inicial e continuada de qualidade, condições adequadas de trabalho nas escolas e professores reflexivos, criativos e comprometidos com o direito de todos à aprendizagem.

5 Considerações Finais

Este trabalho de conclusão de curso, no formato de artigo, buscou analisar, por meio de revisão bibliográfica, os desafios e as estratégias docentes no contexto de turmas do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que contam com alunos não alfabetizados. Do levantamento realizado foram selecionados 10 artigos, cuja a análise permitiu perceber os seguintes resultados. O primeiro se refere à constatação de que a alfabetização tardia é um fenômeno real, presente e complexo na educação brasileira. Dados como os de Schwartz e Kodama (2021), que identificaram 44,2% de não-alfabetizados em turmas de 3º, 4º e 5º anos em uma única escola, e os de Costa *et al.* (2024), que relatam intervenções com crianças não alfabetizadas especificamente do 4º e 5º ano, revelam que esse fenômeno não é marginal, mas estrutural.

Em segundo lugar, os estudos apontam que os desafios enfrentados pelos professores são de natureza multidimensional, na dimensão pedagógica, a gestão da heterogeneidade e a pressão curricular são os principais obstáculos. Na formativa, a lacuna na formação tanto inicial quanto continuada é apontada de forma recorrente. Na institucional, a responsabilização individual do professor por um problema estrutural representa uma injustiça que precisa ser combatida (Morais, 2023).

Em terceiro lugar, a literatura aponta um conjunto de estratégias didáticas que, quando bem implementadas, produzem resultados expressivos, como apresentado no estudo de Mendonça e Kodama (2016), que elevou de 9,3% para 79% o índice de crianças no nível alfabético em um único ano letivo, indica que a alfabetização tardia é superável com intencionalidade pedagógica, diagnóstico preciso e mediação qualificada.

Em quarto lugar, a mediação docente emerge como um dos fatores decisivos no trabalho com crianças não alfabetizadas. França, Lopes e Dantas (2023) assinalam que as próprias crianças reconhecem e valorizam a mediação de “alguém que já sabe”, o que evidencia que existe abertura para a intervenção pedagógica eficaz. Arruda, Neves e Ishibashi (2024)

ressaltam que a mediação pedagógica no formato presencial é significativamente mais eficaz que de forma remota, considerando a experiência vivenciada no Brasil decorrente da pandemia Covid-19, principalmente nos períodos iniciais do processo de alfabetização.

Em quinto lugar, as políticas de formação de professores precisam ser pensadas de forma articulada e desenvolvidas a longo prazo. A descontinuidade do PNAIC, evidenciada por Aranda, Viédes e Lins (2018), é identificada como obstáculo central para a consolidação de avanços. As autoras apontam a necessidade de se investir nos programas de formação de professores que valorizem o diálogo e reflexão docente por meio de compartilhamento entre as esferas federal, estadual, distrital e municipal, pois a descontinuidade e falta de suporte antes que as práticas se consolidem contribuem na manutenção do problema. Dessa maneira, contribuir para que o movimento de alfabetizar crianças proporcione a ação intencional, reflexão e ação replanejada para alcançar o direito à alfabetização.

Por fim, este trabalho aponta a escassez de pesquisas voltadas especificamente para alunos não alfabetizados em turmas do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de novas pesquisas empíricas que acompanhem, de forma longitudinal, o trabalho docente no desenvolvimento de crianças não alfabetizadas nessa etapa escolar.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina Pires Dias. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, maio-ago., p.40-53, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542733>. Acesso em 23 jun. 2026.

ARRUDA, Ana Beatriz Martins de; NEVES, Beatriz Sernache de Castro; ISHIBASHI, Wagner Luiz Schimit. Um estudo comparativo entre os impactos da mediação presencial e remota no processo de alfabetização em Marília - SP. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e4329, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4329>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jul. 2026

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p. 846-868 jul./set., 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gjhqVg6LV5kpnnCPpscSWyh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2026.

CAPES. **Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov-br.ez51.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 4 set. 2025.

COSTA, Cristiane Dias Martins *et al.* Desafios e possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita a partir do ensino remoto. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 491–506, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2205>. Acesso em: 23 jun. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Ferreira Fonseca; TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. Entre o ideal e o real: proposições do Currículo Básico Comum e sua transposição para uso em sala de aula. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40, n. 2, e34747, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/34747/751375137579>. Acesso em 22 jun. 2026.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Prefácio. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização**. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023, p. 10-13. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/249.pdf>

FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; LOPES, Denise Maria de Carvalho; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Precisa da ajuda de alguém que já sabe": sentidos de crianças não alfabetizadas sobre a mediação nos processos de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/719>. Acesso em: 23 jun. 2026.

GUARNIERI, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 274–284, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2779>. Acesso em: 23 jun. 2026.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife, PE: Ed. UFPE, 2018, p. 8-34. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/184.pdf>

LEAL, Telma Ferraz; COSTA, Simone da Silva; SILVA, Maria Daniela da. O que dizem os professores sobre heterogeneidade. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização**. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023, p. 141-169. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/249.pdf>

LEAL, Telma Ferraz; SANTANA, Joselmo Santos de; SANTOS, Rayssa Cristina Silva Pimentel dos. A mediação docente no tratamento da heterogeneidade em sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2023, p. 170-199. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/249.pdf>

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças Individuais.** Ponta Grossa: PR: Atena, 2023a. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/251.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2026.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2023b. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/249.pdf>

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis.** Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 4 set. 2025.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e a escrever? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. e4, p. 2448–2464, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202>. Acesso em: 23 jun. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. Prefácio. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças Individuais.** Ponta Grossa: PR: Atena, 2023, p. 4-7. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/251.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2026.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; BERFORD, Ana Paula; CONCEIÇÃO, Josilene Maria. A organização da prática pedagógica em classes cicladas e Multisseriadas em relação à heterogeneidade no ciclo de Alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças Individuais.** Ponta Grossa: PR: Atena, 2023, p. 160-180. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/251.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2026.

RÊGO, Eugênia Fernandes; BATISTA, Kattia Gerlânia Soares. A aprendizagem das crianças em situação de acolhimento: diagnóstico e intervenção. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [S. l.] , v. 4, p. 42-74, 2021. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/gei/article/view/499>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, Jan/Abr, p. 5-17, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>

SCHWARTZ, Onaide; KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. É possível transformar a escola pública! **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, aug., p. 84110-84124, 2021. Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35002/pdf>. Acesso em: 23 jun. 2026.