

**ALFABETIZAR LETRANDO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO PACTO  
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

**LITERATE LETTERING: CONTRIBUTIONS AND LIMITATIONS OF THE NATIONAL  
PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC)**

**ALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA: APORTES Y LIMITACIONES DEL  
PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD ADECUADA (PNAIC)**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n1-034>

**Data de submissão:** 07/12/2025

**Data de publicação:** 07/01/2026

**Nidal Afif Obeid Freitas**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade do Estado do Pará  
E-mail: [nidal.freitas@uepa.br](mailto:nidal.freitas@uepa.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5915-1212>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6632117936311737>

**Luany Ferreira Bezerra**

Graduanda em Pedagogia

Instituição: Universidade do Estado do Pará  
E-mail: [luany.f.bezerra@aluno.uepa.br](mailto:luany.f.bezerra@aluno.uepa.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5548-1276>  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5350357709145646>

**Edson Pereira de Sousa**

Graduando em Pedagogia

Instituição: Universidade do Estado do Pará  
E-mail: [edsonpereira0122@gmail.com](mailto:edsonpereira0122@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1324-88243>

**Luciana Patrícia da Silva Frutuoso**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
E-mail: [frutuosolu@gmail.com](mailto:frutuosolu@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6348-5733>  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8492277303800092>

**RESUMO**

Este estudo apresenta conhecimento atual sobre alfabetizar letrando. O objetivo da investigação focou nas contribuições e limitações do PNAIC na garantia da alfabetização e letramento. A pesquisa foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando estudos publicados entre 2015 e 2023. Os critérios de seleção incluíram trabalhos com foco no letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desafios de alfabetizar letrando. Os resultados evidenciam que embora o PNAIC tenha proporcionado avanços na formação de professores e no acesso a materiais didáticos, permanece desafios da articulação entre alfabetização e letramento, no uso de tecnologias para o ensino e descontinuidade das políticas

públicas. Conclui-se que o processo de alfabetizar letrando, demanda políticas de formação continuada, acompanhamento sistemático para mudanças efetivas na prática pedagógica que integrem alfabetização e letramento de forma efetiva para a formação de leitores críticos que fazem uso da linguagem para sua inserção social.

**Palavras-chave:** Alfabetizar Letrando. Anos Iniciais. PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

## ABSTRACT

This study presents current knowledge on literacy through reading and writing. The objective of the investigation focused on the contributions and limitations of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in guaranteeing literacy and reading and writing skills. The research was conducted using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) database, considering studies published between 2015 and 2023. The selection criteria included works focusing on literacy, the National Pact for Literacy at the Right Age, and the challenges of literacy through reading and writing skills. The results show that although the PNAIC has provided advances in teacher training and access to teaching materials, challenges remain in the articulation between literacy and reading and writing skills, in the use of technologies for teaching, and in the discontinuity of public policies. It is concluded that the process of literacy through reading and writing skills demands ongoing training policies and systematic monitoring for effective changes in pedagogical practice that effectively integrate literacy and reading and writing skills to form critical readers who use language for their social inclusion.

**Keywords:** Literate Lettering. Early Years. PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age).

## RESUMEN

Este estudio presenta el conocimiento actual sobre la alfabetización a través de la lectura y la escritura. El objetivo de la investigación se centró en las contribuciones y limitaciones del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC) para garantizar la alfabetización y las habilidades de lectura y escritura. La investigación se realizó utilizando la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), considerando estudios publicados entre 2015 y 2023. Los criterios de selección incluyeron trabajos centrados en la alfabetización, el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada y los desafíos de la alfabetización a través de las habilidades de lectura y escritura. Los resultados muestran que, si bien el PNAIC ha proporcionado avances en la formación docente y el acceso a materiales didácticos, persisten desafíos en la articulación entre la alfabetización y las habilidades de lectura y escritura, en el uso de tecnologías para la enseñanza y en la discontinuidad de las políticas públicas. Se concluye que el proceso de alfabetización a través de la lectura y la escritura exige políticas de formación continua y un seguimiento sistemático para cambios efectivos en la práctica pedagógica que integren eficazmente la alfabetización y las habilidades de lectura y escritura para formar lectores críticos que utilicen el lenguaje para su inclusión social.

**Palabras clave:** Alfabetización a Través de la Lectura y la Escritura. Primeros Años. PNAIC (Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Adecuada).

## 1 INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado com o propósito de assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, tem sido uma política pública relevante com intuito de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas e letradas até o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu como uma tentativa governamental de enfrentar as dificuldades históricas que marcam a alfabetização no Brasil, estabelecendo metas claras e estratégias específicas para assegurar que toda criança fosse alfabetizada até o final do 3º ano do ensino fundamental. Lançado em 2012, o PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867/2012 do Ministério da Educação, integrando esforços federais, estaduais e municipais no compromisso coletivo de garantir o direito à alfabetização na idade certa (Cunha, 2018).

Justifica a definição pelo tema “Desafios de Alfabetizar Letrando e o PNAIC” devido à relevância no processo formativo nos anos iniciais do ensino fundamental e à necessidade de articular teoria e prática nas ações pedagógicas. Ressalta-se que deste início da vida escolar, evidencia a recorrência no debate que integra alfabetização e letramento de maneira significativa e contextualizada. Embora esse debate sobre alfabetização e letramento esteja amplamente presente no meio educacional, é recorrente a necessidade de sistematizar pesquisas que tratam das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetizar letrando.

Os estudos Soares (2016), Cunha (2018), Freitas (2019) demonstram que formar o leitor letrado significa dominar as práticas sociais da leitura e escrita em contextos diversos, se tornar um cidadão ativo no uso social da língua.

Apesar da importância de alfabetizar letrando, os desafios que ocorrem neste processo são complexos envolvendo reorganização de práticas pedagógicas que ponderem e conciliem ensinar e aprender a ler e escrever, decodificação e fonemas do sistema alfabético com habilidades de adoção da escrita para comunicar e participar da sociedade. Desse modo, a finalidade desta pesquisa é analisar, através da revisão de literatura, as contribuições e limitações do PNAIC na garantia da alfabetização e letramento.

Utilizou-se os descritores: letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desafios de alfabetizar letrando. A investigação baseia-se em estudos científicos produzidos no país durante o período de 2015 a 2023, tendo como para o levantamento de dados as teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) < <https://bdtd.ibict.br/> >.

A definição pela revisão de literatura bibliografia, Estado da Arte, defende a necessidade de mapear o resultado das produções acadêmicas sobre o tema em foco, análise crítica, convergências e divergências, dificuldades recorrentes no processo de alfabetização e letramento destacar avanços, fragilidades e necessidades que ainda permeiam a alfabetização e o letramento nas escolas brasileiras enfrentados pelos professores alfabetizadores.

O levantamento teve como objetivo analisar as contribuições e limitações do PNAIC relacionadas à articulação entre alfabetização e letramento. Buscou-se identificar nas produções selecionadas, as dificuldades mais recorrentes no processo de alfabetização; compreender as contribuições e limitações do PNAIC para a prática docente; apresentar as proposições pontuadas nas produções.

Frente a esse contexto, a questões norteadora da pesquisa girou em torno das contribuições do PNAIC para o processo de alfabetizar letrando. Assim, a investigação permitiu refletir sobre avanços, fragilidades e necessidades que ainda permeiam a alfabetização e o letramento nas escolas brasileiras.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com informações teóricas no fortalecimento do PNAIC e elaboração de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento conectando o linguístico ao social na formação de leitores ativos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A criação do PNAIC decorreu da percepção de que programas anteriores, embora importantes, não conseguiram resolver as deficiências crônicas da alfabetização no país. Assim, o programa foi estruturado em torno de quatro eixos principais: formação continuada de professores alfabetizadores, distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, avaliação sistemática da aprendizagem e gestão articulada das ações (Freitas, 2019). Sua proposta era inovadora ao enfatizar a alfabetização na perspectiva do letramento, buscando integrar o domínio do sistema alfabético à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Conforme explica Souza (2019), a organização da formação no âmbito do PNAIC baseava-se em um processo estruturado em cadeia, no qual as universidades formavam os orientadores de estudo, que, posteriormente, replicavam os conhecimentos aos professores alfabetizadores em seus municípios. Essa dinâmica envolvia encontros presenciais regulares nos polos regionais, nos quais eram estudadas metodologias, sequências didáticas e práticas voltadas ao desenvolvimento do trabalho docente no ciclo de alfabetização.

Concorda-se com Freitas (2019) e Souza (2019) ao explicitarem que o PNAIC é uma proposta inovadora na política educacional brasileira para a alfabetização, uma vez que articula reflexão teórica e prática pedagógica, integrando também materiais didáticos, avaliações e ações de gestão, com o propósito de qualificar o fazer docente e promover a melhoria das aprendizagens nas turmas de alfabetização.

Entretanto, observa-se em Alferes e Mainardes (2018), ainda que o PNAIC tenha representado um avanço significativo no campo das políticas públicas para a alfabetização, a sua implementação encontrou desafios substanciais. Um dos principais problemas foi a heterogeneidade na execução do programa, com variações acentuadas entre as diferentes regiões do país, devido a fatores como infraestrutura precária, falta de materiais, deficiências de gestão e resistência de parte dos educadores em relação às novas propostas metodológicas.

No que se refere ao eixo da formação continuada, Cunha (2018) evidencia que o PNAIC trouxe contribuições relevantes para o trabalho pedagógico dos professores, principalmente no que diz respeito à compreensão da alfabetização como prática social. Capitaneados por estas reflexões, entende-se que os conteúdos programáticos desenvolvidos nos cadernos de formação ampliaram o repertório teórico dos docentes e incentivaram a adoção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas, ainda que as mudanças propostas não se consolidaram de maneira uniforme, sendo necessárias intervenções mais consistentes nas redes de ensino para efetivar a transformação desejada.

A análise de Freitas (2019) reforça essa perspectiva, ao afirmar que o PNAIC, apesar de ter ampliado o debate sobre a alfabetização e o letramento, enfrentou limitações na prática pedagógica cotidiana. Freitas menciona que muitos professores continuaram reproduzindo métodos tradicionais, baseados na memorização e na fragmentação do ensino da escrita, mesmo após participarem das formações do programa. Isso demonstra que a simples oferta de cursos de formação não é suficiente para alterar práticas consolidadas há décadas no sistema educacional brasileiro.

Reconhece-se Souza (2019) ao afirmar o destaque do PNAIC na mobilização ampla provocada na articulação entre universidades, gestores e professores, fortalecendo o compromisso coletivo com a alfabetização e ampliando o debate sobre os direitos de aprendizagem das crianças. As formações oferecidas, embora marcadas por limitações, favoreceram reflexões sobre a prática docente e estimularam a valorização de abordagens que articulassem teoria e prática, respeitando os ritmos de aprendizagem e qualificando o trabalho pedagógico nas salas de alfabetização.

A luz dos dados analisados Cunha (2018) chama a atenção para o fato de que, apesar dos avanços observados, as condições objetivas de trabalho dos professores alfabetizadores permaneceram frágeis. A ausência de políticas estruturantes que garantissem melhores salários,

redução do número de alunos por turma e apoio pedagógico contínuo limitou o alcance das transformações propostas pelo PNAIC. Assim, a efetivação do direito à alfabetização continuou dependente, em grande medida, do esforço individual dos professores e da vontade política das gestões locais. O discurso oficial do PNAIC, ao enfatizar a necessidade de melhorar os índices de avaliação externa, acabou por gerar tensões entre os princípios pedagógicos do letramento e as exigências de desempenho em testes padronizados, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa contradição, na perspectiva desta autora, fragilizou a proposta pedagógica do programa, gerando incertezas e conflitos no cotidiano escolar (Freitas, 2019).

Para Alferes e Mainardes (2018), a experiência do PNAIC revela que, embora a formação continuada seja condição necessária para a melhoria da qualidade da educação, ela não é suficiente. É preciso que essa formação esteja articulada a mudanças estruturais nas condições de trabalho docente e a um compromisso efetivo das redes de ensino com a implementação das propostas discutidas nos cursos de formação. Sem essas condições, o impacto de programas como o PNAIC tende a ser limitado.

Em relação à gestão do programa, Souza (2019) observa que, apesar dos esforços para garantir uma coordenação integrada entre universidades e secretarias de educação, houve falhas de comunicação, atraso na distribuição de materiais e falta de clareza sobre as responsabilidades de cada instância. Esses problemas geraram insegurança entre os formadores e os professores cursistas, dificultando a consolidação dos objetivos do programa.

Ruth Cunha (2018) reforça essa análise ao relatar que, em muitas situações, a formação oferecida pelo PNAIC não se traduziu em mudanças concretas na organização do trabalho pedagógico nas escolas. A autora destaca que, para além das boas intenções, é necessário repensar o modelo de formação continuada, investindo em processos mais sistemáticos, que envolvam acompanhamento permanente e espaços de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas.

De modo geral, os estudos analisados convergem para a compreensão de que o PNAIC representou um avanço importante na luta pela alfabetização de qualidade no Brasil, mas que seus efeitos foram limitados pela ausência de condições estruturais adequadas e pela resistência cultural a mudanças metodológicas. Como sintetiza Freitas (2019), alfabetizar letrando exige mais do que mudanças pontuais nas práticas pedagógicas; requer a construção de uma nova cultura escolar, baseada no respeito à diversidade dos alunos, na valorização do trabalho docente e na promoção efetiva do direito à educação.

O PNAIC instituído em 2012 pelo Ministério da Educação, consolidou-se como uma política pública voltada à garantia da alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do

3º ano do ensino fundamental. Seus fundamentos teóricos e sua organização pedagógica baseiam-se em uma concepção de alfabetização que articula o domínio do sistema de escrita alfabetica com o desenvolvimento do letramento, compreendido como prática social da leitura e da escrita (Soares, 2016).

Nesse sentido, para Soares (2016), alfabetizar letrando implica reconhecer que o processo de apropriação da escrita vai além da decodificação mecânica de símbolos gráficos, abrangendo também o uso funcional e significativo da linguagem escrita em contextos reais. Essa perspectiva orientou a formulação dos Cadernos de Formação do PNAIC, que buscaram promover o desenvolvimento profissional docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

A concepção de alfabetização presente no PNAIC é tensionada por debates sobre políticas educacionais contemporâneas. Assim, Teixeira (2021) discorre as diferenças conceituais entre o PNAIC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada em 2019, destacando que a segunda apresenta um retorno a práticas de ensino centradas na consciência fonológica e nos métodos sintéticos. Entretanto, observa que esse contraste revela embates político-pedagógicos em torno das concepções de alfabetização e do papel do professor na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Freitas (2019) acrescenta que o PNAIC buscou consolidar uma visão político-pedagógica de alfabetização democrática, comprometida com a equidade e com a valorização da autonomia docente. A autora enfatiza que a formação continuada proposta pelo Pacto fomentou reflexões críticas sobre o ato de alfabetizar, ao mesmo tempo em que estimulou o desenvolvimento de práticas de “alfabetizar letrando” — um desafio que envolve equilibrar o ensino sistemático da escrita com a inserção da criança em práticas sociais de leitura.

Sob a ótica da formação de professores, Souza (2019) observa que o PNAIC se constituiu como uma experiência relevante de formação continuada, ao possibilitar espaços coletivos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. O programa propiciou aos docentes uma compreensão ampliada da alfabetização como processo sociocultural, embora tenha enfrentado dificuldades em garantir a permanência de políticas formativas consistentes nas redes municipais de ensino.

De modo semelhante, para Cunha (2018) a implementação do PNAIC gerou transformações na prática dos professores alfabetizadores, ao incentivar o planejamento pedagógico integrado e o uso de instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa. Tais práticas contribuíram para fortalecer a organização pedagógica das escolas, promovendo maior coerência entre os objetivos de ensino e as estratégias metodológicas adotadas.

A revisão de literatura realizada por Alferes e Mainardes (2018) confirma que o PNAIC se destacou como uma política educacional de natureza colaborativa, fundamentada na articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas públicas. Essa estrutura organizacional possibilitou a criação de redes formativas e o compartilhamento de saberes pedagógicos, ainda que desafios de continuidade e institucionalização tenham sido evidentes.

No campo da formação inicial, Cartaxo; Smaniotto; Fontana, (2020) ressaltam que o PNAIC contribuiu para mencionar os cursos de Pedagogia, especialmente ao analisar a preparação na formação inicial para alfabetizar. As autoras mencionadas destacam que a formação docente precisa considerar as múltiplas facetas da alfabetização e do letramento, a fim de preparar profissionais capazes de atuar com competência teórico-prática no ciclo de alfabetização.

Fontes (2015) evidencia que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se constitui como uma política formativa que busca qualificar as práticas pedagógicas nos anos iniciais, articulando alfabetização e letramento por meio de materiais estruturados e formação continuada. A autora demonstra que a organização pedagógica do programa favorece a ampliação das habilidades de leitura e escrita no ciclo final da alfabetização, reforçando a importância de um trabalho intencional, sistemático e alinhado às orientações do PNAIC.

Assim, a organização pedagógica do PNAIC pode ser compreendida como um arranjo sistêmico de ações voltadas à formação docente, à gestão educacional e ao acompanhamento pedagógico. Esse conjunto de dimensões reflete uma concepção de alfabetização que integra aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais, promovendo o desenvolvimento pleno da criança como sujeito de linguagem.

Em síntese, o PNAIC consolidou um marco significativo na história das políticas de alfabetização brasileiras, ao buscar articular fundamentos teóricos sólidos com uma prática pedagógica reflexiva e inclusiva. Ainda que sua descontinuidade tenha gerado lacunas no campo da formação e da avaliação, sua contribuição permanece relevante para o debate contemporâneo sobre alfabetização e letramento, especialmente no contexto de defesa de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO E ESPECIFICIDADE

A alfabetização, conforme discutido por Bordignon (2016), constitui um processo fundamental na formação das crianças, pois possibilita a inserção no universo da leitura e da escrita e a ampliação de suas possibilidades de participação social. A autora ressalta que alfabetizar implica proporcionar condições para que o estudante avance progressivamente na compreensão do sistema

de escrita, considerando que esse percurso ocorre de forma gradativa e articulada às práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, a alfabetização não se limita ao domínio mecânico de códigos, mas envolve aprendizagens que devem ocorrer de forma contínua, assegurando que cada criança avance segundo suas necessidades, de modo a garantir o desenvolvimento de competências essenciais para a vida escolar e social.

Para Gabriel (2017), ao se refletir sobre a alfabetização, torna-se necessário distinguir claramente seus conceitos correlatos, como letramento e literacia, uma vez que cada um desses termos carrega especificidades que não podem ser negligenciadas. A alfabetização, em seu sentido mais estrito, refere-se à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento implica na capacidade de usar essas habilidades em contextos sociais diversos. A literacia, por sua vez, abrange o domínio pleno das competências linguísticas e cognitivas necessárias para a compreensão e produção de textos nos diferentes âmbitos da vida social.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), discutida por Teixeira (2021), evidencia a necessidade de enfrentar a imprecisão conceitual presente no debate educacional brasileiro. A autora demonstra que a alfabetização deve ser compreendida como aprendizagem do sistema alfabetico-ortográfico, distinguindo-se claramente dos usos sociais da escrita. Essa delimitação conceitual é essencial para fundamentar práticas pedagógicas coerentes, permitindo que os professores planejem intervenções mais adequadas, articulando o domínio do código escrito ao fortalecimento das competências de leitura que emergem das práticas sociais da linguagem.

Souza (2019) reforça a importância da formação continuada dos professores para que possam atuar de forma crítica e atualizada no processo de alfabetização. A autora observa que muitos docentes ainda carregam concepções tradicionais de alfabetização, centradas apenas na mecânica da leitura e da escrita, o que limita a eficácia do ensino e perpetua as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos estudantes nas séries iniciais.

Compreender a alfabetização em sua complexidade implica reconhecer que ela não é um processo linear nem homogêneo. Bordignon (2016) destacam que cada criança constrói sua relação com a linguagem escrita de forma única, influenciada por fatores como o ambiente familiar, a cultura local, as práticas sociais e o acesso a materiais de leitura. Dessa forma, o ensino da alfabetização precisa ser sensível às singularidades dos alunos, adotando práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas.

Gabriel (2017) acrescenta que a alfabetização é um processo que exige não apenas a capacidade de decodificação de palavras, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como a inferência, a análise crítica e a interpretação textual. Essas competências, que se

articulam com a noção de literacia, são fundamentais para a formação de leitores proficientes e cidadãos críticos.

A concepção de alfabetizar letrando, difundida por Monteiro (2019), reforça a ideia de que não basta ensinar a ler e escrever de forma mecânica; é preciso integrar essas habilidades às práticas sociais de uso da linguagem escrita, permitindo que o aluno compreenda a função social da escrita em diferentes contextos. Alfabetizar letrando, portanto, significa ensinar a ler e escrever em situações reais de comunicação, favorecendo a construção de sentidos e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, Souza (2019) observa que a formação continuada dos professores alfabetizadores deve incluir reflexões sobre as práticas de letramento e sobre a importância de considerar os contextos sociais dos alunos no planejamento pedagógico. A superação das práticas tradicionais de alfabetização exige que o professor compreenda a leitura e a escrita como práticas sociais dinâmicas, que se renovam e se transformam conforme as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade.

Gabriel (2017) observa que a alfabetização envolve múltiplas dimensões do conhecimento linguístico, como o desenvolvimento do vocabulário, o domínio da sintaxe da língua escrita e a capacidade de fazer referências e inferências nos textos. Assim, o processo de alfabetização deve contemplar atividades que promovam o desenvolvimento integrado dessas competências, preparando o aluno para atuar de maneira crítica e autônoma no mundo letrado.

Teixeira (2021) critica a tendência de algumas políticas públicas de reduzir a alfabetização a índices de desempenho em avaliações padronizadas, como se o ato de alfabetizar pudesse ser medido apenas pela capacidade de decodificar palavras isoladas. Para a autora, é necessário resgatar a dimensão formativa da alfabetização, compreendendo-a como um direito social e como um instrumento de emancipação dos indivíduos.

Souza (2019) reforça essa perspectiva ao defender que a formação dos professores alfabetizadores deve privilegiar a reflexão crítica sobre os objetivos da alfabetização e sobre os métodos de ensino, superando a visão tecnicista que ainda predomina em muitas propostas curriculares. Para que a alfabetização cumpra seu papel de inclusão social, é preciso que a escola valorize as práticas de leitura e escrita em sua diversidade e pluralidade.

Soares (2020), uma das principais referências na área, reforça a dissociabilidade entre o ensino do sistema de escrita e a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita. A autora afirma que “ensinar a ler e escrever não pode ser uma atividade escolar voltada apenas para o domínio de códigos; é necessário que esse ensino esteja inserido nas práticas sociais de uso da linguagem” (Soares, 2020, p. 44). Em outra obra, Soares (2016) já argumentava que alfabetização e letramento

devem caminhar juntos, uma vez que “ninguém se alfabetiza fora de práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2016, p. 75).

Portanto, a alfabetização, em sua especificidade, deve ser entendida como um processo que envolve a aquisição técnica da leitura e da escrita, mas também, e principalmente, a inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Assim, Bordignon (2016) esclarece que alfabetizar implica desenvolver no aluno não apenas a capacidade de decifrar códigos gráficos, mas também a competência de produzir sentidos, interpretar textos, participar de práticas sociais e agir criticamente no mundo.

### 2.3 LETRAMENTO: ORIGEM DO CONCEITO

A discussão sobre o conceito de letramento tem ocupado um espaço cada vez mais importante no campo da educação, especialmente a partir dos anos 1980, momento em que novas demandas sociais e educacionais começaram a desafiar as noções tradicionais de alfabetização. Inicialmente, o termo literacy, originário da língua inglesa, referia-se apenas à habilidade de ler e escrever. Contudo, como observa Soares (2016), o conceito foi ressignificado, passando a abranger o uso competente e socialmente situado da linguagem escrita em diferentes práticas cotidianas.

No Brasil, o termo “letramento” foi introduzido para suprir a necessidade de distinguir a simples aquisição do código escrito do uso social e funcional da linguagem escrita. Consoante Soares (2016, p. 75), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever em práticas sociais em que se usa a linguagem escrita”. Esse entendimento rompe com a visão tecnicista da alfabetização, ao reconhecer a função social da linguagem escrita e a diversidade de contextos em que ela se manifesta.

Corrobora Teixeira (2021) ao destacar que, apesar da distinção conceitual entre alfabetização e letramento ser reconhecida há décadas, ainda existem muitas imprecisões no uso desses termos, tanto no meio acadêmico quanto nas práticas escolares. Esta autora argumenta que a alfabetização se refere ao processo de ensinar a ler e escrever, enquanto o letramento diz respeito à inserção do indivíduo em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita em contextos reais e significativos.

A origem do conceito de letramento está intimamente ligada às transformações sociais e culturais que exigiram novos modos de compreensão da leitura e da escrita. Como explica Costa (2019), a partir da década de 1980, houve um deslocamento da atenção apenas para a aprendizagem técnica da leitura e da escrita, passando-se a considerar a importância dos contextos sociais, culturais e históricos em que essas práticas ocorrem. Essa mudança foi impulsionada, em grande medida, pelos

estudos de Paulo Freire e por correntes da linguística aplicada que enfatizaram o papel social da linguagem.

Ramos (2020) esclarece que novas necessidades surgem com o advento da comunicação e expressão, ampliando o escopo do que se entendia por ser letrado. Segundo os autores Soares (2016), Costa (2019), Ramos (2020), ser letrado não implica apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de utilizar essas habilidades em diferentes esferas da vida social, desde a vida doméstica até o ambiente de trabalho e a participação cidadã.

No que se refere ao letramento digital, Costa (2019) e Rezende (2016) destacam que o avanço das tecnologias de informação e comunicação trouxe novos desafios para o conceito de letramento. Entretanto, Soares (2020) alerta que essas práticas não devem ser confundidas com um simples deslocamento para o meio digital. Nesta ótica, afirma que, “o letramento digital exige competências específicas que vão além do uso instrumental da tecnologia, envolvendo leitura crítica, autoria e ética no ambiente digital” (Soares, 2020, p. 58).

Monteiro (2019) critica o fato de que muitas políticas públicas, ao tratarem de alfabetização e letramento, acabam por não considerar a complexidade desses processos. Soares (2016) também adverte que uma política eficaz de alfabetização deve estar articulada ao letramento, compreendendo o ensino da escrita como inserção nas práticas sociais significativas. Ignorar essa articulação, segundo ela, “é reduzir o ensino da escrita a um exercício mecânico, esvaziado de sentido” (Soares, 2016, p. 79).

A emergência do conceito de letramento no Brasil não apenas trouxe uma nova perspectiva para a educação, mas também evidenciou a necessidade de revisão das práticas escolares. Soares (2016) anuncia que a escola, historicamente voltada para o ensino normativo da língua, precisa abrir espaço para práticas mais significativas, voltadas para o uso real da linguagem escrita nas mais variadas esferas sociais.

No contexto brasileiro, o conceito de letramento tem sido amplamente discutido e utilizado em diversas áreas do conhecimento. Soares (2020) reafirma a relevância desse conceito ao afirmar que ele possibilita à escola compreender seus alunos como sujeitos inseridos em múltiplas culturas letradas, que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, Teixeira (2021) se posiciona criticamente dizendo que embora a disseminação do termo letramento tenha contribuído para a ampliação do debate sobre a leitura e a escrita, também trouxe desafios, como a banalização do conceito e a sua utilização inadequada em alguns contextos.

Para Ramos (2020), o desafio atual é retomar a essência do conceito de letramento, compreendendo-o como um fenômeno complexo, que envolve práticas sociais diversas e que deve

ser analisado à luz das condições históricas, culturais e políticas em que se insere. Assim, não basta considerar o letramento como um conjunto de habilidades técnicas; é necessário entender sua dimensão social, política e ideológica.

Em síntese, como conclui Soares (2020), o letramento é um processo contínuo de participação nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, sendo inseparável da alfabetização quando se pensa em uma educação comprometida com a formação crítica e cidadã dos sujeitos.

#### 2.4 ALFABETIZAR LETRANDO

A expressão “alfabetizar letrando” representa uma evolução conceitual e metodológica no campo da educação, especialmente no ensino inicial da leitura e da escrita. A necessidade de integrar a alfabetização ao letramento surge da percepção de que aprender a ler e escrever não se resume ao domínio de códigos, mas envolve a inserção crítica dos sujeitos nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita. Segundo Silva (2019), alfabetizar letrando é compreender que a aquisição da escrita deve ocorrer simultaneamente à vivência de práticas reais de leitura e produção textual, em contextos significativos para os alunos.

Durante muito tempo, a alfabetização foi tratada como um processo mecânico, focado exclusivamente na decodificação de letras e sílabas. No entanto, como destaca Lima (2018), essa concepção limitava o acesso pleno dos sujeitos à cultura escrita. A autora enfatiza que o letramento traz a dimensão social da escrita para o centro do processo educativo, promovendo uma alfabetização que ultrapassa a mera memorização de sons e grafias. Dessa maneira, alfabetizar letrando é preparar o aluno para compreender, interpretar e transformar o mundo por meio da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2016) defende que, a alfabetização precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita, enfatizando que não basta ensinar a ler e escrever sem que haja sentido e função social para tais habilidades.

Consoante Crispim (2023), a formação de professores alfabetizadores precisa ser repensada à luz da perspectiva do alfabetizar letrando. A autora ressalta que a simples transmissão de conteúdos técnicos não é suficiente; é necessário formar docentes capazes de planejar práticas pedagógicas que articulem o ensino do sistema alfabético de escrita com a participação em práticas sociais letradas. Essa formação deve incluir reflexões sobre os usos sociais da leitura e da escrita, além da análise crítica das práticas escolares tradicionais.

A proposta de alfabetizar letrando implica também a escolha de metodologias que valorizem a diversidade textual. Lima (2018) defende que o contato com diferentes gêneros textuais, desde as primeiras etapas da alfabetização, é fundamental para o desenvolvimento de competências

linguísticas mais amplas. A cantiga de roda, por exemplo, utilizada como recurso pedagógico, é revelada por Lima como uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem da leitura e da escrita de forma lúdica, significativa e socialmente situada. Confirma a ideia, Soares (2020) ao destacar que é no uso real da linguagem escrita que as crianças atribuem sentido à aprendizagem do sistema alfabetico.

Segundo Silva (2019) a discussão amplia-se ao considerar o uso de jogos digitais no processo de alfabetização. Para ele, integrar tecnologias às práticas pedagógicas de alfabetizar letrando não é apenas inovar no uso de ferramentas, mas incorporar novas formas de interação, leitura e escrita que fazem parte do cotidiano das crianças. Os jogos digitais, ao estimularem a resolução de problemas e a construção de sentidos em ambientes virtuais, oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras em contextos contemporâneos.

Conforme Silva (2019), o processo de alfabetizar letrando demanda, por parte do professor, amplo domínio dos fundamentos do sistema de escrita alfabetica e das práticas sociais de leitura e escrita. A ação pedagógica deve basear-se em uma compreensão crítica da linguagem como prática social, o que requer, por exemplo, propor atividades com textos autênticos, a produção de distintos gêneros relevantes e a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes esferas sociais.

Para Lima (2018), a articulação entre alfabetização e letramento pressupõe uma abordagem pedagógica que favoreça a interação ativa e reflexiva dos alunos com diferentes tipos de textos. A autora ressalta que os estudantes devem ser incentivados a ler e produzir textos com finalidades comunicativas reais, de modo a participar de forma efetiva da cultura escrita e compreender as funções sociais que os textos desempenham. Assim, o processo de alfabetização se torna mais significativo e conectado às necessidades e interesses dos aprendizes. Soares (2016) sustenta que a leitura e a escrita só se tornam significativas quando estão vinculadas à vida dos alunos, às suas necessidades e aos seus interesses sociais e culturais.

Crispim (2023) destaca que os avanços relacionados à perspectiva de alfabetizar letrando têm implicado novos desafios tanto para a formação quanto para a prática docente. Um desses desafios é a superação da visão fragmentada do ensino da leitura e da escrita, ainda presente em muitas escolas. A autora propõe que a formação docente inclua momentos de estudo e reflexão coletiva, análise de práticas pedagógicas e elaboração de propostas didáticas que considerem a diversidade cultural e linguística dos alunos.

No contexto atual, Silva (2019) ressalta que alfabetizar letrando também significa preparar os estudantes para lidar com a multiplicidade de linguagens presentes na sociedade digital. A competência leitora, nesse sentido, abrange não apenas a leitura de textos impressos, mas também a

interpretação crítica de conteúdos multimodais, como imagens, vídeos e hipertextos. Essa perspectiva amplia o conceito de letramento e defende a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e conectadas às novas realidades.

Silva, (2019) defende que a prática de alfabetizar letrando deve ser sistemática e intencional, contemplando tanto o ensino explícito do sistema de escrita quanto a participação dos alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes. Soares (2016) argumenta que é essencial articular o ensino do sistema alfabetico com a inserção dos alunos em práticas sociais significativas de leitura e escrita, de modo que o processo de aprender a ler e escrever esteja sempre contextualizado e funcional. Neste cenário, a importância de alfabetizar e letrar fica estão em mesmo nível de importância, ou seja, “não se trata de alfabetizar primeiro para depois letrar, nem de letrar para só depois alfabetizar; trata-se de alfabetizar letrando, de letrar alfabetizando” (Soares, 2016, p. 20).

A perspectiva de alfabetizar letrando, conforme apresentam Lima (2018) e Crispim (2023), valoriza o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Em vez de apenas reproduzirem letras e palavras, as crianças são convidadas a produzir textos, interpretar diferentes tipos de material escrito e refletir sobre a linguagem. Essa concepção pedagógica reconhece os alunos como sujeitos ativos, capazes de construir sentidos e interagir criticamente com o mundo por meio da linguagem.

Silva (2019) defende que os jogos digitais, ao promoverem desafios lógicos, narrativas interativas e tarefas de leitura e escrita, oferecem um ambiente rico para o desenvolvimento de habilidades de letramento. O uso pedagógico dessas ferramentas pode potencializar o processo de alfabetizar letrando, desde que esteja alinhado a uma proposta educativa que valorize a participação ativa dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento.

A proposta de alfabetizar letrando, portanto, desafia as práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita, exigindo dos educadores uma postura crítica, reflexiva e inovadora. Conforme sintetiza Silva (2019), alfabetizar letrando significa formar leitores e escritores competentes, capazes de compreender, interpretar e transformar o mundo em que vivem. Para isso, é imprescindível que a escola crie condições para que os alunos tenham acesso à diversidade textual e possam desenvolver plenamente suas competências linguísticas e sociais.

### **3 METODOLOGIA**

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada em revisão de literatura, do tipo Estado da Arte, a fim de analisar as contribuições e limitações do PNAIC na garantia da alfabetização e letramento nas produções existentes sobre a temática investigada.

Segundo Ferreira (2002) e Teixeira (2006) o Estado da Arte é uma pesquisa de caráter bibliográfico, caracterizado, como corrobora Rossetto et al., (2013), pela busca de um panorama geral das produções científicas concebidas em determinados campos do conhecimento. Posto isto, o caráter panorâmico dessas pesquisas revela uma de suas mais expressivas características: sua expressão crítica e analítica.

Os critérios de inclusão envolveram dissertações e teses relacionados a temática “Desafios de Alfabetizar Letrando e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Os critérios de exclusão descartaram trabalhos com foco exclusivo na alfabetização.

Na coleta de dados a análise iniciou com a leitura primeira do título e resumo, posteriormente do texto completo.

Foram identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, 25 teses e 170 dissertações, relacionadas a temática no recorte temporal de 2015 a 2023.

Após as triagens, 12 trabalhos (3 teses e 9 dissertações) foram selecionadas para análise.

Para a análise dos dados, deu-se ênfase nos descritores: letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desafios de alfabetizar letrando, a fim de localizar convergências, divergências, dificuldades recorrentes com o intuito de pontuar as contribuições e limitações do PNAIC para alfabetizar letrando.

Considerou-se ao longo do trabalho aspectos éticos, conforme Minayo (2013), Gil (2010) e Lakatos e Marconi (2017), ao abordarem que os cuidados éticos são basilares para garantir a veracidade e a confiança no trabalho assegurando o cumprimento de normas e valores sociais.

As 12 produções selecionadas abordaram alfabetização e letramento e o PNAIC. Os resultados foram organizados conforme os descritores; letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desafios de alfabetizar letrando; com o intuito de facilitar a análise e discussão das contribuições e limitações do PNAIC no processo de alfabetizar letrando.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise das produções acadêmicas revelou um conjunto consistente de desafios para a efetivação do processo de alfabetizar letrando e para a consolidação das contribuições do PNAIC na organização das práticas pedagógicas. Nesse cenário, torna-se fundamental identificar lacunas, divergências e pontos de convergência presentes nos estudos analisados, a fim de compreender de maneira mais ampla como esses desafios se manifestam nas práticas pedagógicas e nas políticas de alfabetização.

As produções examinadas identificam lacunas significativas como os estudos de Bordignon (2016), Fontes (2015) e Crispim (2023) ao denunciar que grande parte das dificuldades de alfabetizar letrando decorre da insuficiência de formação docente, à frágil articulação entre alfabetização e letramento, demonstrando que muitos docentes ainda reproduzem práticas tradicionais, pouco contextualizadas e descoladas de usos sociais da língua, às limitações estruturais das escolas; Costa (2019) e Silva A. R. (2019), destacam desafios relacionados a incorporação de tecnologias e jogos digitais em razão da falta de infraestrutura e formação. Neste raciocínio Lima (2018), denota que embora as brincadeiras potencializarem o desenvolvimento do letramento, elas ainda são subutilizadas nas escolas, indicando lacunas formativas e fragilidades no reconhecimento institucional das práticas lúdicas.

No que se refere às divergências, Cunha (2018), Freitas (2019) e Souza (2019) apresentam análises distintas sobre o PNAIC, reconhecendo-o ora como política relevante que trouxe avanços para a formação docente e no acesso a materiais estruturados, ora como programa que enfrentou descontinuidade das ações, baixa participação da gestão escolar e dificuldades dos professores em aplicar de forma plena as metodologias propostas. Enquanto Teixeira (2021) evidencia tensões e contradições presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), demonstrando que a indefinição de diretrizes e a disputa entre abordagens impactam diretamente as práticas docentes e o fortalecimento do letramento.

Quanto aos pontos de convergência, os estudos de Ramos (2020) e Silva D. N. (2019) reforçam, assim como os demais autores examinados, que os desafios de alfabetizar letrando estão fortemente vinculados à formação docente, às condições estruturais das escolas, políticas públicas inconsistentes e à continuidade das ações formativas, convergindo ainda no reconhecimento de que embora o PNAIC tenha contribuído para a reflexão pedagógica e para a ampliação de repertórios metodológicos, suas fragilidades estruturais e a descontinuidade das políticas limitaram seu impacto na consolidação de práticas de alfabetização que integrem, de fato, o letramento à formação dos estudantes.

Desse modo, observa-se que os estudos analisados partilham a compreensão de que alfabetizar letrando permanece um desafio estrutural nos anos iniciais do ensino fundamental na educação brasileira, cujo enfrentamento demanda ações pedagógicas articuladas a políticas educacionais duradouras.

## 5 CONCLUSÃO

A luz dos dados analisados nas produções acadêmicas constatou-se que o ato de alfabetizar letrando envolve múltiplas dimensões, entre elas a formação docente, a compreensão teórica sobre alfabetização e letramento, as condições estruturais das escolas, o acesso a recursos pedagógicos e a coerência das políticas públicas voltadas à área.

O estudo considera que as contribuições e limitações do PNAIC na garantia da alfabetização e letramento, apesar de suas limitações, o programa representou um marco importante na formação de professores alfabetizadores, ao proporcionar acesso a materiais didáticos, fomentar espaços de formação colaborativa e promover reflexões sobre as práticas de ensino. Entretanto, observa-se que sua descontinuidade, a baixa participação da gestão escolar e a falta de acompanhamento sistemático dificultaram a consolidação de mudanças efetivas na prática pedagógica. Dessa forma, embora o PNAIC tenha contribuído para ampliar o repertório metodológico dos docentes, suas ações não foram suficientes para garantir a sustentabilidade das transformações iniciadas.

Observa-se que a partir desta revisão das análises, conclui-se que alfabetizar letrando permanece um desafio central na educação básica brasileira. Para avançar nessa direção, faz-se necessário investir em políticas públicas duradouras, que assegurem formação docente contínua, condições estruturais adequadas, acesso a materiais e tecnologias e acompanhamento pedagógico sistemático. Além disso, é fundamental promover práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento de forma contextualizada, crítica e significativa, reconhecendo o estudante como sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos.

Os dados analisados permitem inferir que o tema continua em constante debate e exige aprofundamentos futuros, principalmente no que se refere à articulação entre políticas de alfabetização, práticas pedagógicas e demandas socioculturais contemporâneas. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar a reflexão sobre os desafios e possibilidades da alfabetização letrada e fortaleça o compromisso com práticas educativas capazes de promover o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos examinados evidenciam que ainda existe uma distância significativa entre as concepções contemporâneas de alfabetização, vinculadas aos usos sociais da leitura e da escrita e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas em sala de aula. Essa distância decorre, em grande parte, de lacunas na formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes reproduzem métodos tradicionais, descontextualizados e dissociados das práticas sociais de linguagem. As narrativas analisadas também revelam fragilidades recorrentes na infraestrutura escolar, como ausência de

materiais adequados, dificuldades no uso de tecnologias e inexistência de políticas consistentes de apoio ao trabalho pedagógico.

Assim, ainda que permaneça um desafio, é possível depreender que as contribuições do PNAIC na garantia da alfabetização e letramento se sobrepõe as limitações que se fazem necessárias serem superadas.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, p. 47-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRPxR/?format=html>. Acesso em: 08 de maio 2025.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo. Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2016*. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/697> . Acesso, em 12 de nov. 2025.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; SMANIOTTO, Giselle Cristina; FONTANA, Maria Iolanda. As facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia: desafios para a formação do professor. *Curriculum sem fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/88518081/cartaxo-smaniotto-fontana.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2025.

COSTA, Victor Matheus Victorino da. Letramento digital: caminhos para o trabalho com leitura. *Tese (Doutorado em 2019) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019*. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25224>. Acesso em: 14 de nov. 2025.

CRISPIM, Meiriane Alves. Alfabetização na BNCC: desafios e possibilidades na prática pedagógica dos professores. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2023*. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/85285>. Acesso em: 07 de nov. 2025.

CUNHA, Ruth Araújo da. O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC–e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018*. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6528>. Acesso em: 09 de mai. 2025.

FREITAS, Mirella de Oliveira. Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): desafios de alfabetizar letrando. *Tese (Doutorado em 2019) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1927>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 15 de nov. 2025.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 154 f. *Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015*. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8940>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. Revista Práksis, v. 2, p. 76-88, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/1277/1890>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

LIMA, Daniela dos Santos. É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Jacobina, 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1824>. Acesso em: 05 de nov. 2025.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 10, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351/248>. Acesso em: 17 de Jun. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale. Disponível em: <https://share.google/qkTBIaLrekMxf3HJz>. Acesso em: 21 de nov. 2025.

RAMOS, Francisco Adoniran Braga. Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31798>. Acesso em: 09 de nov. 2025.

REZENDE, Mariana Vidotti. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. Texto livre, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716/26099> Acesso em: 12 de mai. 2025.

ROSETTO, G. A. R. S. Et al. Desafios dos estudos “Estado da Arte”: estratégias de pesquisa na pós-graduação. Educação: Saberes e Prática, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/saberespapratica/article/view/54>. Acesso em: 16 de nov. 2025.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de formação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://share.google/sBH5YXuZY0zKBpswJ>. Acesso em: 13 de mai. 2025.

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/771037666/Alfaletrar-Magda-Soares-completo-231202-191509>. Acesso em: 13 de mai. 2025.

SILVA, Dicla Naate da. Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação. Tese (Doutorado em 2019) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://share.google/hxDPG45cbNqiRBKmh>. Acesso em: 11 de nov. 2025.

SILVA, Alexandre Ribeiro da. Jogos digitais no ciclo de alfabetização: um caminho no processo de alfabetizar letrando. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28457>. Acesso em: 12 de mai. 2025.

SOUZA, Jacqueline de. Formação de professores alfabetizadores pelo Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15243>. Acesso em: 07 de nov. 2025.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula. Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4894>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí. 1 ano, nº 2. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84/41>. Acesso em: 09 de jun. 2025.

TEIXEIRA, C. R. O “Estado da Arte”: concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). Cadernos de Pós-Graduação – educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/download/1845/1444/8056>. Acesso em: 08 de nov. 2025.