

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Os desafios de alfabetizar nos anos finais do Ensino Fundamental: possibilidades de intervenções

Rayra Fabiolla Matos Lopes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17349>

Submetido em: 2026-08-07

Postado em: 2026-08-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES

THE CHALLENGES OF TEACHING LITERACY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: POSSIBILITIES FOR INTERVENTION

Tipo de Contribuição

Revisão de Literatura

Rayra Fabiolla Matos Lopes

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-9500-0539>

RESUMO: Este artigo discute a alfabetização e o letramento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda permanecem em processo de alfabetização. O objetivo foi analisar intervenções pedagógicas apresentadas na literatura científica, identificando seus resultados, características e desafios. Trata-se de uma revisão da literatura de abordagem qualitativa, composta por seis produções acadêmicas, sendo quatro artigos científicos e duas dissertações, selecionadas a partir de buscas no Google Acadêmico. Os estudos foram analisados por meio de leituras exploratória, analítica e interpretativa, das quais emergiram duas categorias: formação continuada e ação pedagógica; e práticas pedagógicas como intervenção para a alfabetização de adolescentes. Os resultados evidenciam que as intervenções não se concentram apenas na adoção de métodos específicos de alfabetização, mas na articulação entre formação continuada, planejamento intencional, práticas contextualizadas e reconhecimento das particularidades dos estudantes. Entre as estratégias identificadas, destacam-se o trabalho com gêneros discursivos, a reescrita, o uso de recursos digitais e atividades lúdicas. Conclui-se que a alfabetização de adolescentes exige ações pedagógicas planejadas, sensíveis às turmas heterogêneas e articuladas às práticas de letramento.

Palavras-chave: alfabetização de adolescentes. Anos finais do Ensino Fundamental. Formação continuada. Intervenção pedagógica. Letramento.

ABSTRACT: This article discusses the literacy development and alphabetization of students in the final years of Brazilian Elementary Education who have not yet completed the literacy process. Its objective is to analyze pedagogical interventions reported in the scientific literature, identifying their outcomes, characteristics, and challenges. This qualitative literature review is based on six academic studies, including four journal articles and two master's dissertations, selected through searches conducted on Google Scholar. The studies were examined through exploratory, analytical, and interpretative reading, from which two analytical categories emerged: continuing teacher education and pedagogical action; and pedagogical practices as interventions for adolescent literacy. The findings indicate that effective interventions do not rely solely on specific literacy methods but rather on the articulation of continuing teacher education, intentional planning, contextualized practices, and recognition of students individual characteristics. Among the strategies identified are work with discourse genres, text rewriting, the use of digital resources, and playful learning activities. The study concludes that adolescent

literacy requires planned pedagogical actions that are sensitive to heterogeneous classrooms and integrated with literacy practices.

Keywords: Adolescent literacy. Final years of Elementary Education. Continuing teacher education. Pedagogical intervention. Literacy.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS: Alguns estudantes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem terem aprendido a ler e escrever com autonomia. Essa situação dificulta a aprendizagem em todas as disciplinas e pode provocar desmotivação e insegurança nos alunos. Pensando nessa realidade, este trabalho reuniu pesquisas que apresentam formas de intervenção utilizadas por professores com adolescentes que ainda estavam em processo de alfabetização. A análise mostrou que estratégias como o trabalho com gêneros discursivos, atividades lúdicas, reescrita de textos e formação continuada dos professores contribuíram para melhorar a participação dos estudantes e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Espera-se que este estudo possa auxiliar professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação que convivem com essa realidade e buscam possibilidades de intervenção para favorecer a aprendizagem desses estudantes.

Introdução

Ler e escrever são práticas indispensáveis para auxiliar a forma como alguém vê o mundo e se comporta nele. O sujeito que ainda não se apropriou da leitura e da escrita enfrenta restrições de acesso aos bens culturais e dificuldades para atender às demandas de uma sociedade grafocêntrica. A situação de não saber ler e escrever é um problema social, ainda mais quando o público em questão frequenta a escola, uma vez que se espera daqueles que frequentam esse ambiente o desenvolvimento e a proficiência das habilidades de leitura e escrita.

Na reportagem “Alfabetização nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades”, publicada pela Nova Escola, Santos (2022) apresenta o problema de estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental que ainda não eram alfabetizados. Esse problema tem sido discutido como uma das consequências da pandemia da Covid-19. No entanto, a mesma reportagem, relata que um professor no distrito rural de Curupira, em Ocara (CE), já enfrentava essa dificuldade com seus alunos desde 2011.

A questão dos estudantes “ainda não” alfabetizados existe há tempos; todavia, intensificou-se após o ano de 2020. Em contexto pandêmico, muitos decretos de “Fique em casa” eram a opção mais viável para manter a saúde e até a vida. Dessa maneira, o ensino remoto se tornou a opção da escola para tentar minimizar o impacto da ausência de aulas presenciais. Essa situação, em alguns casos, foi positiva; em outros, foi impossível, seja pela falta de recursos ou de conhecimentos tecnológicos.

Por isso, trata-se de um assunto que precisa ser discutido. De igual modo, os professores precisam de estratégias que os auxiliem na intervenção dessas dificuldades. Visto que essa é uma questão urgente, pois os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental estão prestes a cursar o Ensino Médio, surge a questão: quais ações pedagógicas, documentadas na literatura científica, têm se mostrado eficazes no processo de alfabetização de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e quais desafios elas buscam enfrentar?

Para responder a essa questão norteadora, este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades de intervenções pedagógicas presentes na literatura científica que visam alfabetizar estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, identificando seus resultados, características e desafios enfrentados.

O texto foi organizado em seções sobre a concepção de alfabetização e letramento; um panorama histórico sobre alfabetização; os desafios pedagógicos e a inadequação entre expectativas e a realidade de alunos ainda não alfabetizados. A última seção apresenta os

resultados encontrados na literatura, a saber: a formação continuada como forte ferramenta para auxiliar adolescentes em defasagem e práticas pedagógicas possíveis, que auxiliem professores que vivenciam a realidade da alfabetização de adolescentes¹.

1. Alfabetização e letramento: conceitos, tensões e articulações no contexto brasileiro

A alfabetização sempre foi uma pauta importante para professores, pais e pesquisadores, uma vez que é por meio de certa proficiência de leitura e escrita que um sujeito pode alcançar inserção social com melhores oportunidades de trabalho, analisar criticamente situações sociais, decidir conscientemente e estabelecer relações sociais. No entanto, para que alguém alcance certa proficiência de leitura e escrita, é preciso conhecer os códigos do próprio idioma e saber como usá-los ao seu favor, o que Magda Soares (2017, 2020) conceitua como alfabetização e letramento, respectivamente.

Há diferentes concepções e abordagens sobre o que é alfabetização e letramento. Porém, este trabalho parte dos conceitos de Magda Soares a respeito do assunto. A autora conceitua a alfabetização como apropriação do sistema alfabético de escrita e domínio das correspondências entre fonema e grafema e da compreensão do seu funcionamento enquanto estrutura que possibilita a produção de sentidos em práticas sociais de leitura e escrita, o que “é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término” (SOARES, 2021, p. 341).

O letramento, por sua vez, é o uso das habilidades de leitura e escrita. É ter-se apropriado dessas habilidades e corresponder às exigências sociais de forma autônoma, porque “apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (SOARES, 2017, p. 39).

Isso posto, quando se trata de alfabetização de adolescentes, indagações que sugerem que esses sujeitos, ainda nesse processo, terão muitas dificuldades de aprender ou não aprendem mais são realizadas. Por essa razão, é importante discutir o que Ferreiro e Teberosky (1999) abordam, na teoria chomskyana, sobre as distinções entre competência e desempenho.

¹ Optou-se por substituir a expressão “alfabetização tardia” por “alfabetização de adolescentes” ou “alfabetização nos anos finais”, pois este trabalho fundamenta-se na compreensão defendida por Soares (2017, 2021), Ferreiro e Teberosky (1999), Charlot (2000) e Perrenoud (2000), segundo a qual a aprendizagem deve ser compreendida a partir da singularidade dos sujeitos. Sob essa perspectiva, sempre há possibilidade de aprendizagem. Essa questão será desenvolvida ao longo das discussões deste trabalho. De semelhante modo, não se usa a expressão “analfabeto”, apenas “ainda no processo de alfabetização” ou “ainda não alfabetizado”, porque “ainda” transmite a ideia de condição, não de decreto.

Essa teoria explica que o fato de uma criança não saber ler ou escrever perfeitamente está ligado ao desempenho e não à competência de evoluir em suas tentativas de ler e escrever, conforme observa ao seu redor. Logo, decodificar as letras não necessariamente garante que o sujeito saiba a função social daquilo que produz. Isso remete à ideia de que não basta apenas ler e escrever; essas habilidades precisam fazer sentido. Em outras palavras, não basta ser alfabetizado; o sujeito precisa ser letrado também. Ambos são complementares, por isso indispensáveis.

Partindo da premissa de que os sujeitos referidos neste trabalho são neurotípicos, afirma-se que eles possuam competência de aprendizagem da leitura e da escrita. O fato de adolescentes ainda apresentarem uma permanência no processo de alfabetização está associado a fatores de desempenho, sejam eles oriundos de um método não adequado à forma como aprendem mais facilmente, sejam fatores sociais.

O objetivo aqui não é investigar esses fatores tão particulares em cada um, mas refletir que esses adolescentes têm o direito à alfabetização na idade certa para eles mesmos. Isso pressupõe que cada pessoa é única e possui o próprio tempo para desenvolver algumas habilidades, o que não significa ser um fracasso.

Charlot (2000) dialoga com essa perspectiva ao definir que o sujeito é relação com o saber. Isso implica tempo, relações, aspectos psicológicos, desejo por determinado saber, significado de aprender e outras variáveis. O que o autor destaca é que cada pessoa vive experiências diferentes sob motivações diferentes, mas que tenham significado para elas.

Portanto, conforme Charlot (2000) e Ferreiro e Teberosky (1999) discorrem a respeito do desempenho das habilidades de leitura e escrita, é possível chegar a uma possível reflexão² a permanência de dificuldades de aprendizagem pode estar relacionada a questões sociais, familiares, psicognitivas, econômicas ou simplesmente porque, naquele momento, não veem sentido na aprendizagem de tais conhecimentos. Obstante a isso, não ver sentido em ler e escrever pode, em certo nível, estar relacionado a não ver sentido para que irá usar essas habilidades, se já sabe falar, por exemplo. Não há motivação³; portanto, não há o desejo de alimentar o processo.

Nesta perspectiva, a alfabetização deve desenvolver-se articulada às práticas de letramento, e não como uma forma única e acabada de leitura e escrita. A leitura e a escrita

² Não foi utilizada a expressão “conclusão” pois ela pode ser limitante tamanho a infinidade de motivações humanas.

³ Tentar responder por que alguns alunos deixam de aprender é uma questão muito extensa que envolve muitas variáveis. Por isso, neste trabalho essa delimitação é feita em formato de reflexão, baseado nas definições de Charlot (2000).

devem ser ensinadas com foco no seu uso, isto é, em sua aplicação em contextos sociais reais. Essa compreensão de alfabetizar letrando é imprescindível quando a discussão é sobre a alfabetização de adolescentes. Isso se justifica pelo que Perrenoud (2000) defende: os sujeitos são diferentes; não se pode utilizar o mesmo método, especialmente com adolescentes, que já possuem certo nível de letramento e enxergam o mundo com maior repertório que as crianças que estão nos primeiros contatos com a escola.

Isto posto, evidencia-se a urgência de práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento como processos indissociáveis para a alfabetização dos adolescentes. Além disso, tais práticas pedagógicas devem proporcionar a esses adolescentes do ensino regular conhecimentos básicos que lhes permitam ser autônomos e sentir-se participantes dos eventos de letramento, por meio do uso da leitura e da escrita.

Diante de tudo isso, conclui-se que a alfabetização e o letramento constituem processos não apenas indissociáveis, mas também necessários em qualquer etapa da escolaridade, uma vez que o domínio do código escrito e a apropriação social da escrita são condições fundamentais para a participação plena na vida social, escolar e política.

Entretanto, isso ainda é uma questão a ser discutida, pois a permanência de estudantes no processo de alfabetização é uma realidade no contexto brasileiro. Sendo assim, é preciso refletir sobre os desafios históricos, políticos e pedagógicos como tentativa de compreender por que, ainda hoje, adolescentes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita.

2. Alfabetização no contexto brasileiro: desafios históricos, políticos e pedagógicos

A alfabetização é, há muito tempo, objeto de discussão na academia e na sociedade, em razão de tensões históricas, políticas, conceituais e pedagógicas. De acordo com Mortatti (2006), a alfabetização era vista como um instrumento de organização social, uma novidade associada à modernização do país. Nesse período, a alfabetização era compreendida com foco nos métodos. Conforme Nericke e Martins (2025), a escolha dos métodos era realizada conforme posicionamentos políticos, o que contribuiu para dificultar o processo de alfabetização de muitos brasileiros.

Em consequência disso, a alfabetização significava tão somente ler e escrever mecanicamente. Mortatti (2013), ao discutir a “Década da Alfabetização”, expõe dados da diminuição do número de brasileiros não alfabetizados e do aumento do número de pessoas

alfabetizadas na idade certa⁴. Tudo isso porque a alfabetização, sobretudo por meio dos métodos, era o centro da aprendizagem, o que ficou conhecido como a querela dos métodos, pois a escolha dos métodos se tornou a grande questão, como discorre Mortatti (2006; 2013).

Diante disso, eram comuns atividades mecanizadas, pois o importante era a técnica utilizada. Além disso, muitos outros problemas agravam os obstáculos no processo de alfabetização. As muitas avaliações são exemplos disso, assim como os problemas políticos e econômicos. O objetivo deste trabalho não é mencionar todos esses fatores ou aprofundar-se em cada um deles, mas refletir sobre alguns que se verificam na literatura, como a formação continuada e a intervenção pedagógica.

A formação continuada e a intervenção pedagógica, nesse contexto, são fatores pedagógicos que precisam de um objetivo para serem desenvolvidas; o foco em questão é a alfabetização de adolescentes. À vista disso, Perrenoud (2000) discute a singularidade humana, especificamente na escola, em que pessoas aprendem de formas diferentes. Sob essa perspectiva, as práticas de alfabetização destinadas a adolescentes não podem ser concebidas da mesma forma que aquelas voltadas às crianças.

Partindo da visão de Perrenoud (2000) e das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) e Charlot (2000), pode-se concluir que adolescentes estão em outra fase psicológica, cognitiva e emocional, com outras preocupações morais e sociais. Perrenoud (2000) traz a ideia de que não existem turmas homogêneas, mesmo que se trate da mesma série composta por alunos da mesma faixa etária. Todos trazem consigo particularidades que interferem na sua aprendizagem, e isso deve ser considerado no planejamento e no ensino.

É pertinente dizer que estes alunos precisam de atenção e urgência para serem alfabetizados antes de concluírem a Educação Básica. Primeiro, porque muitos estudantes das escolas públicas permanecem em processo de alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental, e a alfabetização é um meio para esses alunos romperem as barreiras decorrentes da vulnerabilidade econômica e alcançarem melhores oportunidades de trabalho.

Sendo assim, o professor precisa adequar sua prática a essa realidade. Mas, para que isso aconteça, é imprescindível que o professor participe de formações continuadas. Pimenta e Ghedin (2006) defendem a valorização da prática profissional quando envolve “a reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 19).

Esse movimento da prática profissional pode ser resumido como ação inicial

⁴ Essa expressão foi utilizada porque se trata de uma citação indireta.

(diagnóstica) e verificação das lacunas, reflexão sobre o que fez, sobre a lacuna identificada e sobre como preenchê-la. Por fim, a ação transformada pela pesquisa, reflexão, planejamento e aplicação da mesma prática. Dessa forma, pode-se questionar: não basta que o professor seja apenas professor; é preciso que seja também professor-pesquisador?

Pimenta e Ghedin (2006) chamam tudo isso de prática refletida. Uma prática que possibilita responder às novas situações em sala de aula, às situações de incerteza e indefinição. Essa teoria dialoga diretamente com a visão de Libâneo (1994), ao enfatizar uma ação pedagógica intencional e sistemática. Para que a proposta de Pimenta e Ghedin (2006) seja viável, ela precisa da sistematização didática apresentada por Libâneo (1994), pois o professor precisa planejar uma aula definindo seus objetivos, a sequência didática, a metodologia, os recursos e outros fatores que favoreçam uma intervenção pedagógica eficiente. Especialmente quando se trata de adolescentes ainda no processo de alfabetização.

Para Libâneo (1994), o planejamento é um processo racional de organização e coordenação da ação docente. O autor salienta que o planejamento não é apenas a previsão das atividades didáticas, mas também da pesquisa e da reflexão prévias do professor sobre o que fazer e planejar, e que ambas não podem ser consideradas isoladamente. Isto é, uma depende da outra. A ausência dessas ações prévias limita o professor a elaborar um planejamento restrito à sua realidade ou à ausência de planejamento. Sem planejar o rumo de uma aula, o professor fica refém de quaisquer práticas, inclusive das atividades mecanizadas.

Assim sendo, para ensinar é preciso que haja um bom planejamento, pois ensinar é promover ao aluno situações em que ele seja estimulado, incentivado, impulsionado a pesquisar, buscar, interpretar, associar. Em contrapartida, transmitir conteúdo é repassar ao aluno informações, mesmo que por meio de questionamentos que demandam respostas rápidas, prontas e objetivas.

Por esse motivo, Santos e Leal (2022) concordam que a formação docente é uma necessidade para os professores, pois a formação inicial de um professor não é suficiente para superar todos os conhecimentos de que ele precisa para sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, retoma-se o que disseram Pimenta e Ghedin (2006) e Charlot (2000): as pessoas são diferentes, e não existe homogeneidade na sala de aula. Esse movimento natural exige do professor novas habilidades, reflexões e ações para corresponder aos novos objetivos, perspectivas e superar os novos desafios. Por isso, a formação continuada é tão importante e necessária; as demandas para um professor são muito diversas.

Santos e Leal (2022) defendem que o professor precisa de três saberes para a construção da sua identidade como professor: a experiência, o conhecimento e o saber pedagógico. No

entanto, esses saberes não podem estar dissociados da busca por conhecimentos atuais, sendo o conhecimento, inclusive, um dos elementos considerados pelos autores.

Contudo, considerando que alguns estudantes dos anos finais ainda estão no processo de alfabetização, embora na idade adequada à série, torna-se difícil atender ao que está posto na BNCC, uma vez que os conhecimentos básicos de leitura e escrita ainda não foram consolidados. Tal contexto evidencia o que Mortatti (2013) apresenta: mesmo após as políticas da “Década da Alfabetização”, o problema ainda persiste.

Nesse cenário, não é possível atribuir a culpa por esse fato à escola, ao professor, a um método específico, à progressão continuada ou a outros fatores isoladamente. O que se pode dizer é que cada fator mencionado ou discutido é apenas um dos aspectos que podem ser obstáculos para a alfabetização de adolescentes. A formação continuada de professores apresenta-se como uma das formas mais viáveis de tentar melhorar cada realidade em que estão inseridos os professores, uma vez que estes, como mediadores, estão mais próximos dos alunos.

Em complemento, Charlot (2000) defende que o sujeito é relação com o saber. Isso implica tempo, relações, aspectos psicológicos, desejo por determinado saber, significado de aprender e outras variáveis. O que ele destaca é que cada pessoa vive experiências diferentes sob motivações diferentes, mas que tenham significado para elas. O professor precisa estar alinhado a essas demandas.

Diante de tudo isso, fica evidente que é necessário discutir frequentemente a formação de professores e as práticas pedagógicas como intervenção. Todavia, conhecer um pouco das demandas e desafios para o ensino dos anos finais do Ensino Fundamental é importante para que sejam analisados os resultados da literatura sobre as intervenções consideradas mais eficazes. Desse modo, na próxima seção, verifica-se o que diz a BNCC, bem como a inadequação entre as expectativas e a realidade de alunos ainda não alfabetizados.

3. Anos finais do Ensino Fundamental: demandas, expectativas e realidades

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização e o letramento são o ponto de partida necessário fundamental para a continuidade de outros conhecimentos. Contudo, nos anos finais, o estudante deve estar ainda mais inserido em situações que favoreçam o letramento e o tornem mais proficiente em leitura e escrita. Para isso, os estudantes do 6º ao 9º ano devem estar alfabetizados, pois, nessa etapa, será exigida maior autonomia dos estudantes para lidar “com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de

se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 60).

Outrossim, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que a finalidade da educação básica é o desenvolvimento do educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a oferta de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Assim, a Educação Básica constitui um período fundamental para a formação cidadã do sujeito. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário oferecer uma educação que forme indivíduos autônomos e capazes de interagir significativamente na sociedade. E o meio para alcançar a finalidade prevista na LDB é a alfabetização plena, considerando a leitura e a escrita.

Quando essa reflexão é comparada à realidade de algumas escolas públicas brasileiras, observa-se uma inadequação entre expectativas e realidade. Entretanto, vale considerar que, como reflete Charlot (2000), o fracasso escolar é um conjunto de variáveis ligadas à realidade do sujeito, que atuam como obstáculos no processo de alfabetização. Nesse sentido, ressalta-se que a alfabetização de adolescentes não é um problema isolado, mas histórico, político e estrutural.

Esse entendimento aponta para os últimos dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2023), que revelam que, no Brasil, muitos estudantes chegam ao 9º ano sem consolidar as habilidades básicas de leitura. Essa realidade observada no contexto nacional também se evidencia em avaliações internacionais.

O *Programme for International Student Assessment* – PISA (2022), avaliação internacional dos estudantes em leitura, ciências e matemática, em seu último resultado, evidencia que “50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico de leitura, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania” (INEP, 2023, p. 13).

A expectativa expressa nos documentos da educação brasileira é que a leitura e a escrita sejam adquiridas e desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais. Entretanto, os resultados reforçam que existem estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não consolidaram domínio suficiente de leitura e escrita esperado na etapa educacional em questão. Portanto, esses estudantes tendem a apresentar dificuldades ao se depararem “com desafios de maior complexidade” (BRASIL, 2018, p. 60), exigidos na etapa em que estão.

No bojo dessa inadequação entre expectativa e realidade da alfabetização está a pandemia da Covid-19, em 2020. Sob essa ótica, Silva e Silva (2024) evidenciam que essa inadequação ficou ainda mais acentuada nesse período, tendo em vista que, no ano da pandemia,

no Brasil, foram utilizadas estratégias de isolamento e distanciamento social devido à Covid-19.

Em consequência disso, o ensino emergencial remoto tornou-se o meio mais viável para manter conexão com os alunos, a fim de que o processo educativo pudesse prosseguir. Contudo, “essas alterações agravariam ainda mais o problema do acesso à educação, visto que muitos estudantes não possuíam acesso à internet, recursos tecnológicos e a presença de adultos ou pais alfabetizados” (SILVA; SILVA, 2024, p. 2546).

Mesmo após a pandemia, há limites estruturais que atravessam a possibilidade de intervenção pedagógica nas escolas públicas. Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir como a alfabetização pode ser retomada nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as especificidades etárias, cognitivas e sociais dos adolescentes. Além disso, faz-se necessário analisar intervenções pedagógicas já desenvolvidas em contextos semelhantes, de modo a subsidiar a prática docente e favorecer a aprendizagem desses estudantes.

Os estudos analisados sugerem que o insucesso da alfabetização de adolescentes, no período esperado pela escola, não decorre prioritariamente da ausência de métodos de alfabetização, mas da dificuldade de adaptação das práticas pedagógicas às especificidades desse público.

4. Métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão da literatura de abordagem qualitativa.

O procedimento de busca aplicado foi a pesquisa de textos acadêmicos no Google Acadêmico, ferramenta de ampla indexação de produções científicas, utilizando descritores relacionados à temática da alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental; à alfabetização de adolescentes nos últimos anos do Ensino Fundamental; à intervenção pedagógica com adolescentes ainda não alfabetizados; à alfabetização tardia⁵ e às práticas de intervenção pedagógica, excluindo as pesquisas voltadas à alfabetização dos anos iniciais e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A exclusão dos trabalhos voltados para esse público justifica-se pelo objetivo geral deste trabalho de especificar as particularidades do processo de alfabetização em estudantes na idade e na série adequadas, segundo o que se espera nos anos finais do Ensino

⁵ Esse descritor foi utilizado nas buscas para composição deste corpus, pois embora não coube usá-la neste trabalho, é uma expressão comumente utilizada para nomear a condição de pessoas que **ainda estão** no processo de alfabetização.

Fundamental.

Para a constituição do corpus, os critérios iniciais eram a análise de trabalhos dos últimos cinco (5) anos, com metodologia de pesquisa de campo, que apresentassem descrição de práticas, intervenções pedagógicas ou análises de estratégias voltadas à alfabetização de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a análise dos resultados e das evidências de eficácia apresentadas pelos autores, considerando avanços, limitações e desafios.

Como resultado desse percurso metodológico, sistematizar as intervenções consideradas mais eficazes seria o próximo passo, organizando-as em categorias pedagógicas, de modo a subsidiar professores que lidam com turmas heterogêneas, em que os estudantes ainda não concluíram o processo de alfabetização no ensino regular.

No entanto, durante as buscas, diante da dificuldade de identificar trabalhos dentro dos critérios estabelecidos, optou-se por analisar os trabalhos encontrados, os quais, embora não correspondessem ao critério de pesquisa de campo, apresentavam discussões sobre o assunto. Assim sendo, foram identificados seis (6) trabalhos em editoras acadêmicas, revistas científicas e programas de pós-graduação, incluindo produções vinculadas ao ProFLetras. Das seis (6) produções identificadas e selecionadas, quatro (4) são artigos científicos e duas (2), dissertações.

Dessa forma, esta pesquisa tem caráter metodológico exploratório, pois busca encontrar resultados nos documentos analisados e organizar os resultados identificados sobre as intervenções realizadas com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Também é uma pesquisa de natureza descritiva por aproximar-se de um tema cuja produção científica específica revelou-se reduzida no corpus analisado e por levantar conceitos, organizar e mostrar resultados encontrados na literatura científica sobre o assunto em questão.

Contudo, o percurso metodológico desta pesquisa seguiu o método indutivo, uma vez que a pesquisa partiu da análise de intervenções específicas documentadas em pesquisas empíricas para, a partir delas, identificar regularidades e sistematizar práticas que possam orientar o trabalho docente em contextos semelhantes.

5. Intervenções para alfabetização de adolescentes: o que diz a literatura

A alfabetização de adolescentes corresponde aos estudantes do 6º ao 9º ano, que têm uma faixa etária entre 11 e 14 anos e estão em séries adequadas para a idade; entretanto, não têm proficiência suficiente em leitura e escrita, ou seja, ainda permanecem no percurso de

alfabetização.

Para Nericke e Martins (2025), muitas podem ser as causas que levam esses adolescentes a chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental e até ao Ensino Médio ainda no processo de alfabetização, tais como baixa autoestima, contexto de criminalidade, isolamento social, falta de acesso à informação, problemas de saúde, desigualdade econômica, tecnológica e outros fatores.

Nesse contexto, Leite (2024) e Nericke e Martins (2025) refletem que o desafio da alfabetização de adolescentes não se restringe apenas ao aluno, mas também para o professor, que precisa acolher seus alunos, inovar suas práticas pedagógicas e adotar métodos de ensino correspondentes às necessidades do seu público. Além disso, muitos professores até desejam intervir, mas, muitas vezes, estão mais familiarizados com as suas áreas de atuação e não “saberiam como alfabetizar alunos já no final do Ensino Fundamental” (SILVA, 2021, p. 52).

É neste cenário que retomamos a questão: quais intervenções pedagógicas, documentadas na literatura científica, têm se mostrado eficazes no processo de alfabetização de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e quais desafios elas buscam enfrentar? Diante de toda essa problemática e necessidade de reflexão, as produções científicas encontradas sobre o assunto ainda são pouco numerosas.

Não obstante, a análise dos seis estudos selecionados revela que as intervenções voltadas à alfabetização de adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental concentram-se menos na adoção de métodos específicos de alfabetização e mais nas condições pedagógicas, formativas e institucionais que possibilitam ou limitam essas práticas. De modo geral, os trabalhos evidenciam que a alfabetização de adolescentes não decorre de um único fator, mas de um conjunto de fragilidades estruturais, formativas e didáticas inter-relacionadas.

Para uma melhor compreensão do corpus analisado, observe a Tabela 1.

Tabela 1. Categorias formadas a partir do corpus da pesquisa

CATEGORIAS	AUTORES(ANO)	GÊNERO/METODOLOGIA
Formação continuada e a ação pedagógica	Leite (2024)	Dissertação/ Estudo de caso
	Silva, Silva e Barros (2021)	Artigo/ Bibliográfico
	Nericke e Martins (2025)	Artigo/ Bibliográfico
Práticas pedagógicas como intervenção para alfabetização de adolescentes	Silva (2021)	Artigo/ Pesquisa-ação
	Kohlle (2023)	Artigo/ Pesquisa-ação
	Silva e Silva (2024)	Dissertação/ Exploratória

Fonte: Pesquisa direta, 2025.

As categorias surgiram a partir da análise dos textos por meio de leituras analíticas, exploratórias e interpretativas. Essas categorias também ajudaram a organizar as discussões e as reflexões dos resultados encontrados. O destaque das datas, dos gêneros e do método de pesquisa de cada trabalho é importante para auxiliar o leitor a ter uma melhor percepção de como essa temática é discutida, além de como ela tem mobilizado professores-pesquisadores a investigar o tema. Ademais, outras duas tabelas serão apresentadas, uma em cada subseção, contendo as categorias específicas dos tipos de resultados encontrados.

Desses seis estudos analisados, quatro apontam a formação pedagógica dos professores como o principal obstáculo para a implementação de intervenções eficazes. Quatro estudos destacam a predominância de práticas mecânicas, como cópias excessivas, exercícios descontextualizados e uso acrítico de materiais didáticos. Três pesquisas indicam a ausência de acompanhamento pedagógico sistemático, especialmente em programas institucionais voltados à alfabetização de adolescentes. E três apresentam atividades práticas que contribuíram para o avanço dos estudantes.

5.1 Formação continuada e a ação pedagógica

Nesta subseção, os três estudos selecionados trazem à reflexão discussões teóricas sobre os desafios da alfabetização de adolescentes. Embora quatro dos trabalhos analisados tenham demonstrado uma preocupação com a formação pedagógica, a fim de facilitar a organização da exposição ao leitor, neste tópico o foco da discussão será os três trabalhos destacados na Tabela 2. Observou-se muitas abordagens sobre a alfabetização de adolescentes, mas, neste trabalho, serão destacados os pontos mais recorrentes nos estudos analisados para a discussão desta subseção.

Tabela 2. Pesquisas que apresentam resultados práticos

AUTORES(ANO)	METODOLOGIA	ABORDAGENS
Silva, Silva, Barros (2021)	Pesquisa bibliográfica	• Formação continuada • Acolhimento ao aluno: apoio emocional e intelectual • Relacionamento entre aluno e professor
Leite (2024)	Estudo de caso	• Professor alfabetizador • Formação continuada • Ação-reflexão-ação
Nericke e Martins, 2025	Pesquisa bibliográfica	• Acolhimento ao aluno • Planejamento adequado • Formação continuada

Fonte: Pesquisa direta, 2025

A formação pedagógica para a alfabetização de adolescentes é vital, uma vez que muitos terão acesso a livros, ao acompanhamento das atividades e a vivências estruturadas para apreender e desenvolver sistematicamente a leitura e a escrita somente na escola. Nesse sentido, Santos e Leal (2022) defendem que a formação inicial não é suficiente para responder às diferentes demandas da docência, sendo necessária a formação continuada como parte da construção da identidade profissional. É nessa perspectiva que Nericke e Martins (2025) destacam que o docente precisa estar preparado para acolher os alunos que permanecem no processo de alfabetização e “não se sentem capazes ou pertencentes ao meio em que estão inseridos” (p. 170).

Esse acolhimento também implica a prática docente e estratégias que correspondam à realidade dos estudantes, conforme orientam Nericke e Martins (2025). Nesse mesmo seguimento, Silva, Silva e Barros (2021) asseveram que os alunos precisam de apoio, sobretudo, familiar. No entanto, como muitas realidades não correspondem a essa expectativa, o professor precisa estar preparado para acolher alunos ainda no processo de alfabetização, nos anos finais, que, muitas vezes, estão com baixa autoestima por permanecerem na condição em que estão.

A formação continuada de professores é o meio pelo qual o professor amplia os conhecimentos científicos e culturais voltados à realidade específica vivenciada em sala de aula. Isso dialoga com o que Charlot (2000) discute sobre a relação do sujeito com o saber, pois o sujeito é plural e possui uma realidade muito específica, de tal maneira que pode impactar, de alguma forma, o processo de aprendizagem do aluno. Nesse mesmo diálogo, Leite (2024) entende que a formação continuada deve conduzir os professores a uma prática emancipadora e crítica, de tal forma que contribua integralmente para a formação docente.

A falta de formação continuada ou uma formação continuada não direcionada às reais vivências em sala de aula não será eficaz para a ação docente no seu dia a dia. Nessa linha de pensamento, Silva (2021) complementa que os professores possuem formação docente insuficiente para lidar com a alfabetização nos anos finais. Em decorrência disso, surge a recorrência de atividades mecânicas, cópias excessivas, exercícios descontextualizados e ausência de planejamento específico para a alfabetização nos anos finais.

Essa realidade reforça a discussão proposta por Santos e Leal (2022) acerca da necessidade da formação continuada, tendo em vista os novos desafios que surgem diariamente na prática docente. Na formação inicial, o professor forma-se para mediar conteúdos específicos do seu componente curricular, e não para a apropriação do sistema alfabético de escrita. Isso reforça ainda mais a pertinência da formação continuada, para evitar desânimo, ensino

mecanizados e atividades automatizadas ou, em situação ainda mais grave, concluir que a alfabetização é problema exclusivo dos anos iniciais.

À vista disso, Leite (2024) e Silva (2021) enfatizam que a formação continuada para professores das séries finais do Ensino Fundamental também deve ser voltada para intervenções capazes de responder às especificidades de adolescentes que não se alfabetizaram no tempo esperado para a escola. Esses autores apontam que os professores precisam auxiliar os estudantes a encontrarem sentido para suas vidas, uma vez que a adolescência é uma fase complexa, “marcada por transformações físicas, emocionais e, consequentemente, sociais” (NERICKE; MARTINS, 2025, p. 169).

Além disso, esses “adolescentes estão passando por mudanças significativas ao entrarem na adolescência, ao mesmo tempo em que passam para um contexto escolar mais amplo, como, por exemplo, o aumento dos componentes curriculares e a quantidade maior de docentes, dentre outros fatores” (LEITE, 2024, p. 42).

Em face disso, as dificuldades da ação pedagógica em sala de aula com intervenções para estudantes ainda não alfabetizados não começam somente na escola, mas têm suas raízes nas ações políticas, na distribuição econômica e nas sequências históricas. Não é o foco dizer que todo o problema está no professor; esse seria, no mínimo, um entendimento simplista e injusto. Mas, diante dos fatos que resultam em adolescentes ainda não alfabetizados, o professor pode representar a intervenção mais significativa para aqueles que querem sair dessa condição.

Para esse propósito, na literatura verificou-se, em Silva (2021), Silva, Silva e Barros (2021), Leite (2024) e Nericke e Martins (2025), que o professor precisa de conhecimento por meio de cursos, palestras, seminários, aperfeiçoamentos e outras formas de acessar, conhecer, refletir e discutir sobre a alfabetização de adolescentes.

A falta dessa formação continuada contribui para a manutenção de um ciclo vicioso, em que sempre haverá o mesmo problema, que resultará em desmotivação dos estudantes e na alfabetização ainda não concluída. No segundo caso, aponta Silva (2021), a tendência é encarar isso como um problema dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa tendência implica o contrário do que Soares (2017) defende sobre a leitura e a escrita serem um processo contínuo de aprendizagem. Se é um processo contínuo, e todos os professores precisam dessas habilidades para mediar os conteúdos do seu componente curricular, o ensino da leitura e da escrita não se encerra nos anos iniciais, mas permanece como uma responsabilidade pedagógica também dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Sob essa visão, Leite (2024) sinaliza que a formação continuada possibilita ao professor um movimento de ação-reflexão-ação. Esse movimento se assemelha ao que Pimenta e Ghedin (2006) chama de prática refletida, juntamente com o que Libâneo (1994) enfatiza sobre a ação pedagógica ser intencional e sistemática. Esse movimento permite que o professor conheça e observe a realidade de seus alunos para, então, buscar conhecimento sobre suas próximas práticas. Tendo em vista os estudantes de 11 a 14 anos, que ainda não possuem muita proficiência em leitura e escrita, diante de todas as questões aqui mencionadas, que atividades poderiam auxiliá-los? Qual é a melhor estratégia?

Leite (2024) aponta que a formação continuada deve ser voltada para contextos singulares, à medida que os docentes compreendam que são seres inacabados e que hoje vive-se em uma sociedade plural, marcada pelo intenso contato com aparelhos digitais. Para Nericke e Martins (2025), um método único não satisfaz, se é que algum dia satisfaz. Portanto, é preciso que a formação continuada favoreça o aprimoramento pedagógico e amplie a ação do professor.

Silva, Silva e Barros (2021) ainda afirmam que muitas escolas vivenciam o fato de não haver planejamento educacional que promova ou proponha práticas pedagógicas inovadoras, que, de fato, vejam os adolescentes ainda não alfabetizados como protagonistas, pois “os agentes educacionais estão mais concentrados em cumprir o calendário letivo” (p. 19). O tempo e o espaço ainda representam um desafio entre os professores e a alfabetização de adolescentes. Há, de fato, uma demanda curricular preestabelecida a se cumprir, mesmo que a turma em questão seja heterogênea.

Mas o que todos estes estudiosos trazem como possibilidade de intervenção é a formação de professores com o objetivo de auxiliá-los diante desse cenário. Em virtude disso, Leite (2024), por exemplo, analisa e apresenta as intervenções realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) da cidade de Maracanaú, no Ceará, em contexto de alfabetização de adolescentes. A SEMEC adotou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e se responsabilizou pelas formações, pela organização de materiais e pelas orientações para ações de leitura.

No entanto, não houve uma melhora da situação, pois as formações não foram contínuas, não houve acompanhamento sistemático nem observação da aplicação real em sala de aula. Isso revela que não basta realizar formações, mas é preciso que as formações sejam direcionadas para a situação real enfrentada em sala de aula. Pimenta e Ghedin (2006) e Libâneo (1994) discorrem justamente sobre isso: a formação de professores deve conduzi-los a uma prática reflexiva e direcionada. Em nenhum momento, Leite (2024) menciona que houve apresentação,

reflexão e discussão sobre o método fônico, a abordagem construtivista, o uso de gêneros e o trabalho com consciência fonológica propostos pelo PAIC.

A situação exposta também demonstra que os programas de políticas públicas voltados para a alfabetização não chegam à sala de aula com força pedagógica suficiente. Em muitas realidades, há distanciamento entre a teoria e a prática, o que resulta em professores que, mesmo após algumas formações, permanecem inseguros e perdidos diante das demandas curriculares e da realidade da sala de aula.

Afinal, os professores, em especial, dos anos finais do Ensino Fundamental possuem um currículo estruturado a partir das competências e habilidades previstas na BNCC, para serem cumpridas em mais ou menos cinco (5) horas semanais por turma. Além disso, muitas vezes são pressionados por causa de avaliações externas, como o IDEB, que estabelece metas de desempenho para as instituições escolares. Em muitas realidades das escolas públicas brasileiras, há falta de formação continuada para a alfabetização nos anos finais, mas há limites estruturais que atravessam a possibilidade de intervenção pedagógica no contexto da organização educacional prevista pela LDB.

Sabendo disso, verifica-se também que a formação para a questão em discussão deve tornar os professores conscientes da realidade. De outro modo, o professor, independentemente de sua área específica, também é responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Pois:

a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para a sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio e contextos os mais diversos (ANTUNES, 2009, p. 187 *apud* SILVA, 2021, p. 52).

Em segundo lugar, conforme evidenciam Silva (2021), Leite (2024) e Silva, Silva e Barros (2021), a formação continuada deve ir além da transmissão de conteúdos. Esse ponto em comum entre os três estudos dialoga com a concepção de Libâneo (1994), ao defender uma prática pedagógica planejada e intencional. Nessa perspectiva, a formação continuada deve promover espaços de reflexão e discussão que auxiliem na elaboração de planejamentos pedagógicos voltados à alfabetização dentro dos próprios componentes curriculares, possibilitando intervenções que, mesmo diante das limitações de tempo e espaço, contribuam para minimizar os efeitos da permanência de estudantes em processo de alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental.

A alfabetização é responsabilidade de todos os professores. A leitura e a escrita estão presentes em todas as aulas, dentro e fora da escola. Não se pode esperar apenas pelo pedagogo ou pelo professor de Língua Portuguesa para ensinar a língua materna, idioma oficial do Brasil.

Essa é a concepção de alfabetização e letramento defendida por Soares (2017, 2020, 2021), ao compreender a leitura e a escrita como processos contínuos de aprendizagem. Por isso, essas habilidades precisam ser desenvolvidas, no contexto escolar, em todos os componentes curriculares.

Dito de outro modo, pense-se em um aluno que ainda esteja no processo de alfabetização, mas que já possua boa habilidade de leitura de imagens. Esse estudante já realiza uma forma de leitura e, a partir dessa habilidade, outras competências podem ser desenvolvidas e consolidadas pelos diferentes componentes curriculares. O mesmo ocorre com as práticas de leitura e escrita em contextos situados. Existe o letramento matemático, histórico, geográfico, filosófico, científico, entre outros, e cada um deles demanda práticas específicas de leitura, interpretação e produção de conhecimentos.

Nesse sentido, todos os professores participam do desenvolvimento da leitura e da escrita, ainda que em diferentes perspectivas. Por essa razão, alfabetizar e ampliar as práticas de letramento não devem ser compreendidos como responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa ou do pedagogo, mas como um compromisso compartilhado por todos os docentes da Educação Básica.

Ainda sobre essa questão, Silva (2021) revela que, ao apresentar as estratégias de intervenção aos professores de uma Escola Estadual de Cuiabá – MT

a maioria dos professores se mostrou receptiva quanto à proposta. Alguns disseram que a iniciativa seria de grande valia, já que não eram alfabetizadores, não tinham obrigação e nem saberiam como alfabetizar alunos já nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir das manifestações docentes, foi-lhes ressaltado que o “problema” estava ali e, de alguma maneira, deveria ser solucionado ou, pelo menos, amenizado; era importante que, independente da disciplina que lecionassem, proporcionassem aos alunos momentos de leitura e escrita (SILVA, 2021, p. 52).

Por fim, ao falar de intervenções, é imprescindível discutir a formação pedagógica. A atuação de um professor com formação continuada e planejamento pode diminuir as dificuldades de tempo, espaço e demandas curriculares indispensáveis. Esses foram os desafios destacados nos textos analisados, em contextos de escolas públicas, de projetos oficiais e internos da própria escola. Certamente, esses não são os únicos desafios; porém, estes são os mais comuns encontrados na literatura selecionada.

Assim, a formação pedagógica emerge não apenas como condição para o êxito das intervenções de alfabetização de adolescentes, mas como eixo estruturante para garantir o direito à alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental. Não basta políticas públicas, avaliações externas e formações genéricas, por si sós, não são suficientes. É preciso intervenção pedagógica concreta.

5.2 Práticas pedagógicas como intervenção para alfabetização de adolescentes

Além da defesa da formação docente direcionada à alfabetização de adolescentes, Kohlle (2023), Silva (2024) e Silva e Silva (2024) também desenvolveram intervenções pedagógicas em sala de aula. Tais intervenções contribuíram para avanços significativos na superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, especialmente no que se refere à leitura, à escrita e à participação nas atividades escolares.

Os resultados indicam que essas práticas são desdobramentos diretos de uma formação continuada que proporcionou uma ação pedagógica orientada às especificidades da alfabetização de adolescentes. Para uma melhor compreensão dos trabalhos analisados, a Tabela 3 apresenta informações como cidades, estados, metodologias, duração dos trabalhos desenvolvidos, escolas e séries, com o propósito de demonstrar que a alfabetização de adolescentes não é uma questão restrita a uma escola, cidade ou região específica do Brasil. Trata-se de uma questão real em algumas escolas brasileiras.

Tabela 3. Pesquisas que apresentam resultados práticos

AUTOR(ANO)	CIDADES	METODOLOGIA	DURAÇÃO	ESCOLA	SÉRIES
Silva (2021)	Cuiabá –MT	Pesquisa-ação	7 meses	Escola Estadual Presidente Médice	7º ao 9º ano
Kohlle (2023)	Marília – SP	Pesquisa-ação	1 ano	Não identificado	6º Ano
Silva e Silva (2024)	Monte Santo – BA	Exploratória	2 meses	Instituto de Educação Monte Santo (IEMS).	6º ano

Fonte: Pesquisa direta, 2025

Dos trabalhos analisados, Kohlle (2023), Silva (2024) e Silva e Silva (2024) observaram que seus alunos do 6º ao 9º ano, após atividades diagnósticas, ainda não eram proficientes na leitura e na escrita. Em consequência disso, eles não demonstravam motivação para escrever ou participar de atividades que envolvessem leitura e escrita, especialmente em público.

A metodologia adotada pelas professoras Kohlle (2023) e Silva (2024), ainda que em estados diferentes, foi a elaboração de gêneros do discurso que cumprissem a função para a qual foram criados.

Já Silva e Silva (2024) adotaram uma variedade de atividades lúdicas atreladas à escrita, haja vista que seu público era o 6º ano, o que corresponde à transição entre a infância e a adolescência.

As próximas subseções foram organizadas com base nas estratégias desenvolvidas. Em cada uma delas será narrado, resumidamente, o que foi feito e como foi feito, retomando as discussões que, até aqui, foram desenvolvidas.

5.2.1 *Gêneros discursivos*

Tanto Kohlle (2023) quanto Silva (2024) permitiram que seus alunos escolhessem os próprios gêneros. Kohlle (2023) justificou essa escolha dos adolescentes, porque “possibilita o desbloqueio de um sentimento de incapacidade que os caracterizava, porque iriam iniciar o processo de apropriação da linguagem escrita, uma vez que essa estratégia lhes deu, além de uma necessidade, um forte motivo para escrever” (p. 51).

Considerar a relação do sujeito com o saber, como discute Charlot (2000), é desenvolver reflexões e sensibilidade em relação ao seu público. Kohlle (2023) e Silva (2024) realizaram o movimento de ação-reflexão-ação discutido em seções anteriores. Ao realizar o diagnóstico e refletir sobre ele, tornou-se possível um planejamento para uma segunda ação, agora mais direcionada.

Consequentemente, ao permitir que os alunos escolhessem o gênero discursivo que correspondesse à sua necessidade, houve ampla participação dos estudantes. Em seguida, cada uma fez as abordagens necessárias para a reescrita. Kohlle (2023) desafiou seus alunos a digitarem seus textos nos suportes disponíveis, como computadores e *smartphones*, levando em conta que os alunos apresentavam muito interesse no uso desses aparelhos digitais.

Os resultados dessa pesquisa revelam que o uso dos eletrônicos possibilitou um novo ambiente de aprendizado para seus alunos, variando os suportes digitais, assim como os gêneros que circulam socialmente. Kohlle (2023, p. 59) destaca que “com o uso das ferramentas digitais, aspectos cognitivos e físicos relacionados aos atos de leitura e escrita são transformados, possibilitando que as crianças voltem sua atenção para estruturas da escrita ou para aspectos gráficos não percebidos.” Isso ocorre, pois a digitação também é uma forma de reescrita.

A pesquisa de Kohlle (2023) demonstrou que as ferramentas digitais ajudaram nas correções realizadas durante a reescrita dos alunos, já que o teclado dos aparelhos utilizados possuía todas as letras e sinais gráficos, corretores ortográficos e banco de palavras. Igualmente, a reescrita foi muito eficiente para compreender a estrutura dos gêneros selecionados pelos

estudantes, bem como para conhecer e conduzir cada um ao uso adequado dos elementos linguísticos nos quais os escritores mostraram menor domínio, como o uso de vírgulas, pronomes e verbos. Nesse contexto, Kohlle (2023), enquanto ensinava o valor social dos atos de escrita, ajudava seus alunos que não eram proficientes.

Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que sempre é tempo de aprender. Isso concorda com a ideia de Soares (2021) de que leitura e escrita são processos contínuos. A internalização desse entendimento é capaz de mudar a ação pedagógica. Ao permitir que os próprios alunos escolhessem seus gêneros discursivos, percebe-se um olhar sensível para uma ação. Essa prática também constitui uma forma de acolhimento.

A estratégia documentada por Kohlle (2023) é a materialização do que Perrenoud (2000) evidencia sobre a particularidade dos sujeitos e a forma como aprendem e do que Ferreiro e Teberosky (1999) teorizam: aprende-se construindo, por meio da ação. Portanto, atender ao fato de que os alunos são diferentes em muitos sentidos, inclusive quanto ao tempo de aprendizagem, e utilizar *smartphones*, por exemplo, para a realidade em que foi aplicada, foi um fator motivacional que serviu de ponte para acessar o aluno e suas inseguranças.

De semelhante modo, Silva (2024), antes de propor a escrita, trabalhou a leitura com variados gêneros textuais junto aos seus alunos. Tanto para que eles obtivessem repertório como para que tivessem o que dizer. Alguns alunos demonstraram desmotivação, mas todos participaram da produção textual. No momento da reescrita, Silva (2024) teve a oportunidade não só de intervir nas dificuldades com os signos linguísticos, como também nos aspectos de textualidade que dão sentido e linearidade ao texto.

Em ambas as intervenções foi utilizado proposta didática de alfabetização e letramento que tem sentido para os alunos: a produção de gêneros discursivos. Por essa razão, eles são motivados a escrever, a melhorar, a aprender, a se aprofundar, a desenvolver mais domínio da leitura e da escrita e a explorar adequadamente variados suportes de leitura e escrita. É exatamente esse o objetivo do Ensino Fundamental previsto na BNCC: que os estudantes se apropriem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos.

A utilização dessa estratégia demonstrou adequar-se ao tempo e ao espaço disponíveis aos professores, enquanto o currículo é cumprido. Além de ser respeitada a fase de vida desses adolescentes, sem tratá-los como crianças. Já que

a alfabetização de adolescentes é um grande desafio. Ela não pode ser conduzida da mesma forma como se atua com crianças. Isso porque adolescentes possuem características diferentes, tanto no que diz respeito a aspectos cognitivos quanto a questões socioemocionais.” (NERICKE; MARTINS, 2025, p. 168).

Não foi proposta para esses alunos a leitura do silabário ou mesmo de palavras para

divisão silábica, mas um trabalho consciente com a leitura de textos curtos e a produção textual adequada às suas limitações. Além disso, a estratégia de uso dos suportes digitais como recurso de reescrita e letramento digital demonstrou ao aluno como tais ferramentas podem contribuir positivamente para o aprendizado e o trabalho, consoante o apontamento de Kohlle (2023).

A aplicação de atividades como a reescrita em computadores e smartphones possibilita o desenvolvimento do aluno para além da sala de aula. Isso corresponde à finalidade definida na LDB para a Educação Básica, que é o desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a oferta de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Por isso, práticas pedagógicas como essas se configuram como práticas diversificadas, assertivas, lúdicas e atribuem sentido real ao uso da leitura e da escrita. Além disso, alimentam as discussões sobre como intervir diante de turmas heterogêneas.

Por conseguinte, Silva (2024) e Kohlle (2023), por meio das estratégias de intervenção desenvolvidas, asseguram que os alunos apresentaram uma evolução no nível de escrita em comparação com o nível inicial de escrita. Silva (2024) foi além, ao realizar um projeto de escrita em que seus alunos, vistos como incapazes, se tornaram protagonistas, produziram textos e até organizaram um livreto coletivo. Além da melhora na leitura, houve engajamento e mudança da postura docente, na medida em que os planejamentos se tornaram mais intencionais e houve o aprimoramento da compreensão de que alfabetizar também é papel dos anos finais.

5.2.2 *Atividades lúdicas*

Já o estudo de Monte Santo – BA, realizado por Silva e Silva (2024), mostra como a pandemia reforçou lacunas já existentes, como a permanência no processo de alfabetização, de modo que aumentou o número de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ainda em níveis iniciais de escrita. Os autores realizaram um trabalho de intervenção com estudantes do 6º ano, em que 19 alunos tinham sérias dificuldades de leitura e escrita; a maioria encontrava-se no mesmo nível de proficiência.

Esses alunos não liam fluentemente, possuíam uma escrita imatura e muitas dificuldades de compreensão e interpretação de textos. Essas dificuldades foram atribuídas, sobretudo, aos impactos do ensino emergencial remoto durante a pandemia. Por essa razão, o projeto de intervenção foi realizado para minimizar esse problema. Os pesquisadores relataram a urgência do apoio do corpo docente e da gestão escolar para o desenvolvimento desse projeto.

Com duração de 60 dias, em atuação conjunta entre alunos, professores e gestão escolar,

as ações pedagógicas enfatizaram a reconstrução do sistema alfabético, articulando alfabetização e letramento. Contudo, para que o trabalho fosse desenvolvido, foi necessária a sensibilidade dos professores na utilização das estratégias abordadas, visto que se tratava de estudantes que ainda estavam se adaptando ao novo ritmo de atuação de professores especialistas.

Por isso, para o trabalho de leitura, foram utilizados o alfabeto fonêmico, sílabas, palavras, frases e pequenos textos de gêneros variados. Para a escrita, foram trabalhadas a produção de palavras contextualizadas e a produção de pequenos textos, como convites, piadas, contos e fábulas.

Concomitantemente a essas práticas, também foram desenvolvidas atividades lúdicas e diversificadas que estimulassem a leitura dos estudantes. Entre elas, destacam-se: bingo de palavras, pipocas silábicas, quebra-cabeça silábico, banco de palavras, ditado estourado, rotação de estações e leitura acumulativa para fluência leitora.

Como resultados dessa intervenção, 17 dos 19 alunos avançaram de nível. Esses alunos apresentaram uma evolução significativa, com maior fluência leitora, melhor compreensão de textos e escrita mais estável, além de conseguirem ler textos com letras maiúsculas e minúsculas e produzir pequenos textos com maior autonomia.

A intervenção relatada por Silva e Silva (2024) demonstra, especialmente, a adaptação transitória não só à etapa da educação, como também às fases de vida dos alunos. A intervenção evidencia o conhecimento da relação do sujeito com o saber, uma didática intencional, que culminou em uma prática refletida. É justamente isso que Charlot (2000), Ferreiro e Teberosky (1999), Libâneo (1994), Perrenoud (2000), Pimenta e Ghedin (2006) e Soares (2017, 2021) propõem em suas discussões. Como resultado dessas intervenções, é possível verificar um melhor desempenho dos estudantes.

Silva (2024) e Kohlle (2023) revelam que seus alunos obtiveram uma redução da insegurança e do constrangimento durante leituras em público. Assim ocorreu com Silva e Silva (2024), ao mostrarem que os estudantes apresentaram mais interesse pelas atividades, engajamento nas aulas, participação oral e escrita e melhoria da autoestima, anteriormente marcada por vergonha e medo de errar.

Por fim, esses trabalhos reforçam que práticas contextualizadas e significativas têm potencial transformador, mesmo com adolescentes em defasagem. E, para que elas ocorram, é preciso que não só os professores dos anos iniciais sejam apontados como os responsáveis, mas também que os professores dos anos finais, bem como o apoio pedagógico da escola e a gestão, se unam em favor desses alunos, como ocorreu na realidade de Silva e Silva (2024).

E, quando se discute sobre prática contextualizada, faz-se referência também à formação continuada, ao conhecimento, à reflexão e ao planejamento. Não é possível uma prática contextualizada sem percorrer esse caminho. Não é possível um planejamento direcionado à alfabetização de adolescentes sem conhecimento do assunto. Muito menos um olhar sensível para o processo que levou esses alunos aos anos finais ainda no processo de alfabetização. Sem esse conhecimento, o professor tende a sentenciar como analfabeto aquele que ainda pode apropriar-se da leitura e da escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as possíveis intervenções pedagógicas presentes na literatura científica que visam alfabetizar estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, identificando seus resultados, características e desafios enfrentados. A análise das produções revelou que, no campo teórico, a formação continuada, aliada a estratégias concretas, caracteriza-se como um dos principais meios de intervenção na alfabetização de adolescentes.

Conclui-se que compreender a alfabetização e o letramento pode ampliar o olhar do professor para o trabalho com a leitura e a escrita. Como argumentam Magda Soares (2017, 2021) e Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), a leitura e a escrita são atividades contínuas e ativas. Não basta escrever; é preciso reescrever, cada vez com uma nova perspectiva. Esse processo também envolve os professores da Educação Básica, pois a BNCC pressupõe que a leitura e a escrita atravessam toda a escolaridade.

A relação do sujeito com o saber é uma abordagem indispensável para que o professor permaneça consciente de que existem muitas variáveis capazes de explicar fenômenos como o de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ainda em processo de alfabetização. Na perspectiva da singularidade humana, essa condição não deve ser compreendida apenas como atraso, uma vez que o corpus deste trabalho mostrou que existem adolescentes ainda em processo de alfabetização e que algumas intervenções foram realizadas justamente por professores dos anos finais.

Nesse sentido, a ação pedagógica ou o planejamento pedagógico não podem ser os mesmos para todas as turmas e todos os alunos. Verificou-se que a diferenciação pedagógica exige do professor reflexão, planejamento consciente, ensino intencional e intervenção pedagógica, movimento que pode ser resumido na tríade ação-reflexão-ação, identificada nos dados de Silva (2021).

Para que isso seja possível, a formação continuada mostra-se indispensável, pois a formação inicial não é suficiente para atender a todas as particularidades e tendências com as quais o professor pode se deparar ao longo da carreira. As discussões recorrentes na literatura registram que os professores precisam de formação continuada direcionada às necessidades reais da sala de aula. Essa formação deve proporcionar uma compreensão clara dos conceitos de alfabetização e letramento, das tensões históricas, políticas e sociais que atravessam a alfabetização no Brasil e dos resultados dos exames externos, para que os professores tenham consciência da dimensão do problema.

Espera-se, portanto, que a formação continuada promova reflexões específicas sobre a alfabetização de adolescentes e considere os possíveis motivos que os levaram aos anos finais ainda em processo de alfabetização. Com uma visão sensível, esses adolescentes poderão ser alfabetizados com equidade, considerando-se que as estratégias voltadas para esse público não podem ser simplesmente as mesmas utilizadas com crianças dos primeiros anos escolares.

A alfabetização de adolescentes não depende apenas de métodos de alfabetização, mas da articulação entre alfabetização e letramento, da relação do estudante com o saber, da diferenciação pedagógica e da formação do professor para atuar em contextos heterogêneos. Os adolescentes possuem maior conhecimento de mundo, expectativas relacionadas ao trabalho e outras experiências que precisam ser consideradas. O trabalho com esse público deve ocorrer por meio de práticas de leitura e escrita contextualizadas, para que os sujeitos ainda não alfabetizados percebam sentido em ler e escrever dentro e fora da sala de aula.

Neste trabalho, verificou-se que os gêneros discursivos e as atividades lúdicas foram importantes para auxiliar adolescentes no processo de alfabetização. Contudo, permanece o questionamento sobre quais outras estratégias podem ser adotadas pelos professores. Durante a análise, observou-se também que os textos que possuíam outras metodologias apresentavam abordagens pertinentes e complementares às estratégias concretas analisadas.

A hipótese inicial deste trabalho era analisar textos acadêmicos que adotassem a pesquisa de campo como metodologia. Entretanto, os estudos sobre a temática com esse procedimento ainda são limitados. A partir dessas reflexões, percebe-se a necessidade de pesquisas que abordem a formação e o acolhimento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, outras estratégias de intervenção para alunos ainda não alfabetizados e a realidade de estudantes neuroatípicos que possivelmente vivenciam essa condição.

Por fim, a formação continuada pode ser compreendida como um espaço privilegiado para o compartilhamento de experiências docentes, a socialização de desafios e a discussão de estratégias possivelmente eficazes. Embora algumas ações formativas voltadas para a

alfabetização de adolescentes não alcancem plenamente seus objetivos, este trabalho contribui para sistematizar intervenções pedagógicas discutidas na literatura, oferecendo subsídios teóricos e práticos para professores, coordenadores e gestores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ainda faltam discussões sobre a formação continuada de professores de turmas regulares que possuem estudantes em processo de alfabetização: como devem ser essas formações, o que precisam abordar e com que frequência devem ocorrer. Ademais, o estudo busca instigar outras abordagens pontuadas pelos autores que, por questões de espaço e metodologia, não puderam ser discutidas neste trabalho, de modo que novas investigações e reflexões ampliem as possibilidades de intervenção na alfabetização de adolescentes no ensino regular.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Durante a elaboração deste trabalho, foi utilizado o ChatGPT Plus (OpenAI) exclusivamente como ferramenta de apoio linguístico, especialmente na revisão mecânica do texto e na elaboração da versão em língua inglesa do resumo (Abstract). Todas as decisões relativas ao conteúdo científico, às análises, às interpretações, à redação final e à versão submetida do manuscrito são de inteira responsabilidade da autora.

Conflito de Interesse

A autora declara não haver conflitos de interesse.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

A autora informa que avaliou a aplicabilidade dos roteiros da Equator Network ao presente estudo. Considerando tratar-se de uma revisão da literatura, não houve pré-registro da pesquisa em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados utilizados neste estudo estão contidos no próprio manuscrito e foram obtidos a partir de documentos de domínio público, devidamente referenciados ao longo do manuscrito e citados nas referências do artigo.

Fontes de financiamento

A autora recebeu bolsa de mestrado concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Número do Processo: 88887.293173/2026-00.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB 2023: resultados**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 15 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PISA 2022: resultados – Brasil**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KOHLLE, Érika Christina. A alfabetização de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental com o uso de gêneros do enunciado. In: SOUZA, Fábio Marques de; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; GUERRA, Filipe Santos (org.). **Gêneros textuais/discursivos digitais**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023. p. 47-59. DOI: 10.47180/978-65-80266-99-9. Acesso em: 15 jun. 2025.

LEITE, Leidiane Carvalho. **A contribuição do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para a compreensão leitora no município de Maracanaú: estudo de caso nas escolas de 9º ano**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor).

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário *Alfabetização e letramento em debate*, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

_____. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

NERICKE, Morgana; MARTINS, Rosemari Lorenz. Alfabetização tardia: caminhos possíveis. In: **A educação enquanto fenômeno social: ciência, cultura e políticas públicas**. Cap. 13. [S. l.]: Atena Editora, 2025. DOI: 10.22533/at.ed.6611125260213. Acesso em: 15 jun. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire (org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações**. Campina Grande: Amplla Editora, 2022.

SANTOS, Victor. **Alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. Nova Escola, São Paulo, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21179/alfabetizacao-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Crislayne Régia Odilon da; SILVA, Maria Silmara Canuto da; BARROS, Severina de Oliveira. **O analfabetismo funcional dos alunos nos anos finais do ensino fundamental da escola pública**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA), Recife, 2021.

SILVA, Valdenúzia Moraes da; SILVA, Elias Alves da. Alfabetizar discentes dos anos finais no Instituto de Educação Monte Santo, no período pós-pandêmico: querências e desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 10, n. 7, jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14815>.

SILVA, Arci Adriana Alves da. **Práticas de alfabetização e letramento com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta de leitura, escrita e reconhecimento das diferenças**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.