aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

AS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERACY DIFFICULTIES IN THE 1ST AND 2ND YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

https://doi.org/10.63330/armv2n11-016

Submetido em: 13/11/2026 e Publicado em: 19/11/2026

ARM: e262670

Matheus Luan Alves Cruz
Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Metropolitano de Ensino - IME, Centro Universitário CEUNI – Fametro.

Rebeca Bruna Oliveira Reis
Orientadora. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Metropolitano de Ensino - IME, Centro Universitário CEUNI – Fametro.

Resumo

A alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é decisiva para a trajetória escolar das crianças, mas nem sempre ocorre de modo homogêneo, o que torna relevante compreender as dificuldades enfrentadas nesse período. Este artigo teve como objetivo geral analisar as principais dificuldades de alfabetização presentes no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, os fatores associados a elas e as estratégias pedagógicas indicadas pela literatura. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida com livros e documentos oficiais selecionados por critérios de inclusão e exclusão e analisados por meio de categorização temática. Os resultados foram organizados em três eixos: as dificuldades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, à leitura e à produção de textos; os fatores pedagógicos, sociais e institucionais que interferem na aprendizagem; e as estratégias de intervenção. Verificou-se que as dificuldades não decorrem de uma causa única, que o erro da criança revela hipóteses sobre a escrita e que sua superação depende de ensino sistemático e intencional, articulado a práticas significativas de leitura e escrita, à avaliação diagnóstica contínua e à mediação docente. Conclui-se que a articulação entre alfabetização e letramento, aliada à formação continuada dos professores e à parceria com as famílias, constitui caminho consistente para reduzir as dificuldades nos anos iniciais.

Palavras-chave: Anos iniciais; Consciência fonológica; Letramento; Práticas pedagógicas; Revisão bibliográfica.

Abstract

Literacy instruction in the first two years of Elementary School is decisive for children's school trajectories, yet it does not always unfold in a uniform way, which makes it important to understand the difficulties faced in this period. The general objective of this article was to analyze the main literacy difficulties present in the 1st and 2nd grades of Elementary School, the factors associated with them, and the teaching strategies suggested by the literature. This is a bibliographic study with a qualitative approach and a descriptive character, based on books and official documents selected through inclusion and exclusion criteria and analyzed through thematic categorization. The results were organized into three axes: the difficulties related to the appropriation of the alphabetic writing system, to reading, and to text production; the pedagogical, social, and institutional factors that interfere with learning; and the intervention strategies. It was found that the difficulties do not stem from a single cause, that children's errors reveal hypotheses about writing, and that overcoming them depends on systematic and intentional teaching, combined with meaningful reading and writing practices, continuous diagnostic assessment, and teacher mediation. It is concluded that the articulation between literacy instruction and literacy practices, together with teachers' continuing education and partnership with families, is a consistent path to reduce difficulties in the early grades.

Keywords: Early grades; Literacy; Literature review; Phonological awareness; Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui etapa fundamental da Educação Básica, pois possibilita à criança desenvolver as habilidades de leitura e de escrita necessárias à participação social, à construção do conhecimento e à continuidade de sua aprendizagem. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e no 2º ano, os estudantes iniciam ou aprofundam a compreensão do sistema de escrita alfabética e desenvolvem competências relacionadas à leitura, à produção escrita e à interpretação de textos. Esse processo, entretanto, nem sempre ocorre de maneira homogênea, uma vez que as crianças apresentam experiências, ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios e condições sociais e educacionais diversas.

Nesse contexto, é necessário compreender que alfabetizar não significa apenas ensinar a reconhecer letras ou a reproduzir palavras. Trata-se de um processo sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética, associado à compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, de modo que a criança aprenda a empregar a linguagem escrita em situações significativas de comunicação (Soares, 2017). Como o debate sobre a alfabetização no Brasil é marcado por perspectivas teóricas distintas, que ora enfatizam a construção ativa do conhecimento pela criança, ora a necessidade de ensino explícito e sistemático, a discussão sobre as dificuldades nessa etapa exige o confronto entre diferentes autores.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da alfabetização para o desenvolvimento escolar e social dos estudantes e pela necessidade de refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A identificação dessas dificuldades e a compreensão de suas possíveis causas contribuem para o planejamento de estratégias pedagógicas mais adequadas, que respeitem as particularidades de cada criança e ampliem as oportunidades de aprendizagem.

Diante dessa realidade, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: **quais são as principais dificuldades de alfabetização enfrentadas pelos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental e quais estratégias pedagógicas podem contribuir para superar esses desafios?**

O objetivo geral do estudo é analisar as principais dificuldades de alfabetização presentes no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, considerando os fatores relacionados e as estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Os objetivos específicos são: identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de alfabetização; compreender os fatores pedagógicos, sociais e educacionais que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita; e discutir estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização nos anos iniciais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, realizada com livros e documentos oficiais sobre alfabetização, letramento, aprendizagem da escrita e práticas pedagógicas. Além desta introdução, o artigo apresenta a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão da análise realizada, a conclusão e as referências.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1.1 Alfabetização e letramento: conceitos em diálogo

Soares (2017) define alfabetização e letramento como processos distintos, porém complementares. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, isto é, à aprendizagem da relação entre sons e letras e das convenções da língua escrita, enquanto o letramento diz respeito ao uso dessa tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita. Para a autora, a distinção tem valor analítico, mas não deve levar à separação no ensino, pois a criança aprende melhor a escrever e a ler quando participa de situações reais de uso da linguagem escrita.

Tfouni (1995) concebe o letramento a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que considera os efeitos da escrita sobre a sociedade e sobre os sujeitos, inclusive aqueles que não passaram pela escolarização formal, e associa a alfabetização à aquisição individual da escrita, geralmente realizada na escola. A autora amplia, assim, o horizonte da discussão: o letramento não se limita ao que a escola ensina,

e a criança chega ao 1º ano com experiências de linguagem escrita que variam conforme o meio em que vive. Essa compreensão aproxima-se de Freire (1989), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que torna indispensável considerar os saberes que o estudante traz de sua vivência.

Mortatti (2000), ao analisar a história da alfabetização no Brasil, mostra que os sentidos atribuídos ao processo mudaram ao longo do tempo, acompanhando disputas entre métodos de ensino e concepções de língua e de aprendizagem. Esse histórico ajuda a entender por que as dificuldades de alfabetização são interpretadas de maneiras diferentes em cada época: ora como problema do método, ora como problema da criança, ora como problema de suas condições de vida. Soares (2016) retoma a discussão ao sustentar que, quando a ênfase no letramento e nas perspectivas construtivistas não é acompanhada de ensino sistemático do sistema alfabético, a alfabetização pode perder sua especificidade, o que prejudica sobretudo as crianças que dependem da escola para aprender a ler e a escrever.

2.1.2 A psicogênese da escrita e o ensino do sistema alfabético

Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a psicogênese da língua escrita, demonstram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita antes de dominar suas convenções, passando por níveis que vão das escritas pré-silábicas às alfabéticas, com momentos intermediários em que a criança pensa que cada sílaba corresponde a uma letra e, depois, começa a considerar os sons menores que a sílaba. Isso significa que o estudante não é um receptor passivo de informações, mas participa ativamente da construção do conhecimento sobre a linguagem escrita. Ferreiro (2001) acrescenta que a alfabetização não pode ser reduzida a um problema de método e critica a ideia de que a criança precisaria de uma suposta prontidão para começar a aprender, defendendo que o foco deve recair sobre o sujeito que pensa e elabora hipóteses sobre o que a escrita representa.

Smolka (1988) contribui para essa discussão ao compreender a alfabetização como processo discursivo, no qual a escrita é aprendida nas relações de interlocução, e não por meio de exercícios mecânicos de cópia. Em perspectiva próxima, Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem da escrita tem uma pré-história, que se inicia antes da escola, em gestos, desenhos e brincadeiras, e que a mediação de pessoas mais experientes cria condições para que a criança avance na zona de desenvolvimento proximal. Ambos reforçam o papel do professor como mediador, o que dialoga com a ideia de intervenção intencional presente nos demais autores.

Morais (2012) assume a perspectiva construtivista, mas argumenta que o sistema de escrita alfabética é um objeto de conhecimento complexo, com propriedades que precisam ser compreendidas, como a diferença entre letras e outros símbolos, a existência de um repertório limitado de letras, a relação entre a ordem das letras e a pauta sonora e a segmentação das palavras. Para o autor, a aprendizagem não depende apenas da exposição das crianças a textos, sendo necessário organizar situações didáticas que

levem à reflexão sistemática sobre essas propriedades. Em obra posterior, Morais (2019) destaca a consciência fonológica, entendida como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, como rimas, sílabas e fonemas, e defende que ela seja trabalhada de forma lúdica e articulada ao ensino das letras. Cagliari (1989), por sua vez, a partir da linguística, chama a atenção para a diferença entre fala e escrita e para o papel da variação linguística, lembrando que muitos erros de grafia resultam de como a criança pronuncia as palavras e de sua tentativa de representá-las.

Observa-se, assim, que Ferreiro e Teberosky (1999), Smolka (1988) e Morais (2012) concordam que o erro da criança não deve ser interpretado apenas como sinal de incapacidade, pois revela hipóteses em desenvolvimento. Morais (2012, 2019) e Soares (2016) acrescentam, contudo, que reconhecer a atividade construtiva da criança não elimina a necessidade de ensino sistemático, o que aproxima, em certa medida, perspectivas que o debate público costuma apresentar como opostas.

2.1.3 A alfabetização nos documentos oficiais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, para o Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão mediante o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular define que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, garantindo oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética e ampliem suas experiências com a leitura e a produção de textos (Brasil, 2018).

As políticas federais mais recentes também refletem o debate teórico. A Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019, enfatizava o ensino de habilidades como consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (Brasil, 2019). Em 2023, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que revogou o decreto anterior e estabeleceu como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023). A existência desses documentos mostra que o 2º ano é tratado como marco para a consolidação da alfabetização, o que dá relevância particular às dificuldades que persistem nessa fase.

2.1.4 Dificuldades e fatores que interferem na alfabetização

As dificuldades de alfabetização manifestam-se de maneiras diferentes, conforme os conhecimentos já construídos pela criança e as oportunidades de aprendizagem que lhe foram oferecidas. No 1º ano, podem aparecer na identificação das letras, na percepção dos sons iniciais das palavras, na compreensão de que a escrita representa a fala e na insegurança para escrever o próprio nome e registrar palavras. No 2º ano, tornam-se mais evidentes quando o estudante ainda não lê palavras com autonomia, não compreende textos

curtos ou não produz registros escritos com sentido. Nesses casos, a análise dos níveis de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1999) e das propriedades do sistema destacadas por Morais (2012) ajuda o professor a identificar o que a criança já compreende e o que ainda precisa ser trabalhado.

A leitura constitui um segundo foco de dificuldades. Kleiman (2002) defende que a compreensão de textos depende da mobilização do conhecimento prévio do leitor sobre a língua, o assunto e a organização dos textos, de modo que decodificar palavras não garante, por si só, compreender o que se lê. Isso significa que mesmo crianças que já decodificam podem enfrentar dificuldades se as atividades de leitura forem pouco significativas ou se o repertório cultural não for valorizado e ampliado pela escola.

Os fatores que interferem na alfabetização são múltiplos. Soares (2017) e Tfouni (1995) chamam a atenção para as desigualdades sociais, que se refletem no acesso a livros e a práticas de leitura e escrita antes e fora da escola. Freire (1989) e Smolka (1988) lembram, por outro lado, que as crianças trazem saberes e formas de expressão que precisam ser valorizados. Em relação às condições de ensino, Weisz (2002) enfatiza que a aprendizagem depende da qualidade das intervenções do professor, da organização do tempo e dos agrupamentos, e da capacidade de ajustar o ensino aos conhecimentos dos alunos. Turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos e ausência de acompanhamento individual dificultam esse ajuste.

A relação entre escola e família também merece atenção. A participação dos responsáveis, quando possível, amplia as oportunidades de contato com livros, histórias e brincadeiras com palavras. Contudo, a ausência de determinados recursos ou a impossibilidade de acompanhamento familiar não deve ser utilizada para responsabilizar a família pelo insucesso escolar, uma vez que cabe à escola assegurar as condições pedagógicas para a aprendizagem de todos os estudantes (Soares, 2017; Freire, 1989). Por fim, é necessário distinguir dificuldades pedagógicas de possíveis transtornos ou condições específicas do desenvolvimento. A persistência das dificuldades, mesmo diante de intervenções adequadas, pode justificar investigação mais aprofundada e encaminhamento a profissionais especializados, mas dificuldades de leitura e escrita não devem ser automaticamente associadas a diagnósticos clínicos.

2.1.5 Estratégias pedagógicas para superar as dificuldades de alfabetização

A superação das dificuldades exige práticas planejadas, diversificadas e acompanhadas de modo contínuo. Weisz (2002) defende que o ensino parta do que o aluno já sabe e proponha desafios possíveis, o que pressupõe avaliação diagnóstica e formativa. Por meio de atividades de leitura, escrita espontânea, reconhecimento de letras e produção de pequenos textos, o professor observa quais habilidades estão consolidadas e quais demandam maior atenção, de modo que a avaliação funcione como instrumento de planejamento, e não apenas de atribuição de notas.

Para o trabalho com o sistema alfabético, Morais (2019) recomenda atividades de consciência fonológica, como brincadeiras com rimas, identificação de palavras que começam com o mesmo som e comparação de sons, articuladas ao ensino explícito das letras. Soares (2016) reforça a importância do ensino sistemático das correspondências entre fonemas e grafemas, desde que realizado em contexto de uso da escrita. Cagliari (1989) acrescenta que o professor precisa considerar a variação linguística ao analisar as escritas das crianças, evitando tratar como erro aleatório o que decorre da fala.

No campo da leitura e da produção de textos, a leitura compartilhada de histórias, a exploração de títulos e a formulação de previsões favorecem a mobilização do conhecimento prévio, em consonância com Kleiman (2002). Smolka (1988) e Soares (2017) sustentam que a escrita deve ser proposta com finalidade comunicativa, em situações como listas, bilhetes, convites e pequenos relatos, que inicialmente podem ser produzidos de forma coletiva, com mediação do professor. A ideia de mediação é central em Vygotsky (1991), para quem a colaboração com parceiros mais experientes permite à criança realizar hoje, com ajuda, o que realizará depois de modo autônomo.

2.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, e teve a finalidade de analisar as dificuldades de alfabetização no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, os fatores que interferem nesse processo e as estratégias pedagógicas descritas na literatura. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e permite reunir conhecimentos produzidos por diferentes pesquisadores (GIL, 2002). A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação de conceitos, argumentos e contribuições dos textos selecionados, sem recorrer a procedimentos estatísticos, e o caráter descritivo decorreu da intenção de apresentar e discutir as dificuldades, seus fatores associados e as estratégias de intervenção. Por se tratar de revisão bibliográfica, não houve coleta de dados com crianças, professores ou famílias.

O levantamento foi realizado entre outubro e novembro de 2026. Foram consultados o Portal de Periódicos da CAPES, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Google Acadêmico, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e repositórios institucionais de universidades, além de livros de referência sobre alfabetização e de documentos oficiais disponíveis nos *sites* do Ministério da Educação e da Presidência da República, como a Base Nacional Comum Curricular e os decretos que instituíram as políticas nacionais de alfabetização. A busca foi orientada pelos descritores “dificuldades de alfabetização”, “alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental”, “alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental”, “alfabetização e letramento”, “aprendizagem da leitura e da escrita”, “consciência fonológica” e “estratégias pedagógicas de alfabetização”, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR,

como em “dificuldades de alfabetização” AND “anos iniciais” e (“alfabetização” OR “letramento”) AND “ensino fundamental”.

Foram adotados como critérios de inclusão: textos em língua portuguesa que abordassem diretamente a alfabetização nos anos iniciais, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, os fatores relacionados a esse processo ou as intervenções pedagógicas; fontes científicas e institucionais confiáveis, como livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais; e autoria e dados de publicação identificáveis. Foram excluídos materiais sem relação direta com o tema, publicações duplicadas ou sem informações suficientes para identificação bibliográfica, textos centrados exclusivamente em diagnósticos clínicos, sem relação com práticas pedagógicas, e fontes de baixa credibilidade acadêmica, como *blogs*, repositórios de trabalhos prontos e páginas de compartilhamento de apresentações.

A seleção ocorreu em quatro etapas: levantamento nas fontes citadas; triagem por títulos, resumos e palavras-chave, com aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; leitura integral dos materiais considerados pertinentes, com registro em fichas de leitura dos conceitos, argumentos e contribuições de cada obra; e organização das informações em três eixos temáticos, correspondentes aos objetivos específicos: dificuldades de alfabetização; fatores que interferem na aprendizagem; e estratégias pedagógicas. O corpus final foi formado por 14 obras (de 13 autores) e 4 documentos oficiais, relacionados nas referências (além da obra metodológica de Gil, 2002). Não foram incorporados ao corpus final artigos de periódicos, dissertações ou teses. A análise foi interpretativa e temática, buscando identificar aproximações, divergências e complementaridades entre os autores, e os resultados foram discutidos em relação ao problema e aos objetivos da pesquisa.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material selecionado permitiu organizar os achados nos três eixos definidos na metodologia. O Quadro 1 apresenta uma síntese desses achados e dos autores que os sustentam, e as seções seguintes discutem cada eixo em diálogo com a literatura.

Quadro 1 – Síntese dos achados por eixo de análise

Eixo de análise	Principais achados	Autores
Dificuldades	Compreensão do sistema de escrita alfabética; consciência fonológica; relação entre fala e escrita; leitura autônoma e compreensiva; produção de textos com sentido.	Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2012, 2019); Soares (2016); Cagliari (1989); Kleiman (2002); Smolka (1988)
Fatores associados	Desigualdades de acesso à cultura escrita; qualidade das situações didáticas; histórico de disputas metodológicas; condições de ensino; formação docente; relação escola-família sem responsabilização das famílias.	Soares (2017); Tfouni (1995); Freire (1989); Mortatti (2000); Weisz (2002); Brasil (2018, 2019, 2023)
Estratégias	Avaliação diagnóstica e formativa; ensino sistemático e lúdico das relações entre sons e letras; leitura compartilhada; produção textual com finalidade comunicativa; mediação e agrupamentos flexíveis; formação continuada.	Weisz (2002); Morais (2019); Soares (2016, 2017); Kleiman (2002); Smolka (1988); Vygotsky (1991)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base na análise do corpus.

Como mostra o Quadro 1, as dificuldades de alfabetização aparecem na literatura como fenômeno multifatorial, que envolve a compreensão do sistema de escrita, a leitura e a produção de textos, mas também condições sociais e de ensino. Essa síntese serve de base para a discussão a seguir.

2.3.1 Dificuldades de alfabetização no 1º e no 2º ano

O primeiro achado é que as dificuldades mais citadas se concentram na apropriação do sistema de escrita alfabética. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Morais (2012) permitem interpretar essas dificuldades não como ausência de saber, mas como momentos distintos de compreensão do que a escrita representa e de como a representa. Uma criança que escreve uma letra para cada sílaba, por exemplo, demonstra uma hipótese coerente, ainda que diferente da convenção. A leitura do erro como pista sobre o raciocínio infantil, defendida por esses autores e por Smolka (1988), desloca o foco da falha do aluno para a necessidade de planejar intervenções que o levem a avançar.

O segundo achado refere-se à consciência fonológica. Morais (2019) e Soares (2016) coincidem ao apontar que a dificuldade em perceber e manipular segmentos sonoros das palavras está associada às dificuldades iniciais de leitura e escrita, mas divergem quanto à ênfase. Soares (2016) destaca a necessidade de ensino sistemático das correspondências entre fonemas e grafemas, enquanto Morais (2019) insiste em que a reflexão fonológica seja lúdica e conduzida em conexão com atividades de leitura e escrita. Ferreiro (2001), por sua vez, adverte para o risco de que o ensino se reduza a treino de habilidades isoladas, desvinculado da compreensão do que a escrita representa. Interpreta-se que essas posições são menos excludentes do que parecem: todas pressupõem que a criança precise refletir sobre a pauta sonora, mas diferem quanto à ordem e à proporção entre o ensino explícito e as situações de uso.

Em relação ao 2º ano, as dificuldades ganham outro contorno, pois passam a incluir a leitura autônoma, a compreensão de textos curtos e a produção escrita com sentido. Kleiman (2002) explica por que decodificar não basta: a compreensão exige que o leitor mobilize conhecimentos prévios, o que demanda repertório que a escola pode ampliar por meio de situações significativas de leitura. Smolka (1988) completa essa visão ao indicar que a escrita só ganha sentido quando há interlocução, de modo que atividades reduzidas à cópia tendem a reproduzir dificuldades, em vez de superá-las. Esses resultados mostram que a manutenção de dificuldades no 2º ano frequentemente indica a ausência de intervenções oportunas ao longo do 1º ano, o que reforça o caráter cumulativo do problema, mencionado também pelos documentos oficiais que fixam o final do 2º ano como marco de consolidação (Brasil, 2023).

2.3.2 Fatores pedagógicos, sociais e institucionais

O segundo eixo revela que as dificuldades não podem ser atribuídas a um fator isolado. Soares (2017) e Tfouni (1995) vinculam a aprendizagem da escrita às condições sociais de acesso à cultura escrita, e esse argumento é ampliado por Freire (1989), ao afirmar que a leitura do mundo precede a da palavra. Em conjunto, os três autores indicam que crianças com menor contato prévio com livros e práticas de leitura chegam à escola com repertórios diferentes, o que não significa incapacidade para aprender. Interpreta-se que essas diferenças demandam da escola maior intencionalidade, e não menor expectativa, pois, quando o ensino parte apenas do que as crianças de classes mais favorecidas já trazem, as desigualdades se mantêm ou se ampliam.

No plano pedagógico, Mortatti (2000) e Soares (2016) oferecem uma chave de leitura relevante: a história da alfabetização no Brasil foi marcada por disputas entre métodos que prometiam resolver as dificuldades, mas que muitas vezes deslocaram o problema, ora para a criança, ora para a técnica. Weisz (2002) contribui ao mostrar que, independentemente do método, o que influencia o avanço dos alunos é a qualidade das situações didáticas, a capacidade de o professor identificar o que cada um sabe e a organização de agrupamentos que favoreçam a troca. Assim, os achados sugerem que a discussão sobre qual método é melhor tem menos poder explicativo do que a análise da prática cotidiana de ensino, o que se alinha à advertência de Ferreiro (2001) de que a alfabetização não se resolve apenas por escolha metodológica.

No plano institucional, os documentos analisados revelam que a política educacional brasileira tem tratado a alfabetização como prioridade, fixando o 2º ano como marco (Brasil, 2018, 2023), mas alternando as ênfases entre diferentes concepções, como a Política Nacional de Alfabetização de 2019, centrada em habilidades específicas (Brasil, 2019), e o compromisso federal posterior. Essa alternância reforça o argumento de Mortatti (2000) de que os sentidos da alfabetização se modificam conforme o momento histórico. Para a prática docente, isso significa que a formação continuada, defendida por Weisz (2002) e

Soares (2016), é condição para que o professor consiga analisar criticamente as orientações e tomar decisões fundamentadas, em vez de adotar procedimentos prescritos sem compreender seus pressupostos.

2.3.3 Estratégias pedagógicas

O terceiro eixo mostra elevado grau de convergência na literatura quanto à necessidade de partir de avaliações diagnósticas e formativas. Ferreiro e Teberosky (1999) e Weisz (2002) oferecem instrumentos conceituais para identificar o que a criança sabe sobre a escrita, e esse conhecimento é condição para planejar intervenções ajustadas. Sem essa etapa, as atividades tendem a ser homogêneas e a atender apenas parte da turma, o que agrava as dificuldades de quem está em outro momento do processo.

Há também consenso de que o ensino do sistema alfabético deve ser sistemático e intencional, embora haja diferenças quanto à forma. Morais (2012, 2019) propõe atividades reflexivas e lúdicas de consciência fonológica e de análise de palavras; Soares (2016) enfatiza a explicitação das correspondências entre sons e letras; Cagliari (1989) acrescenta a atenção às diferenças entre fala e escrita. Considera-se que a combinação dessas contribuições é mais promissora do que a adoção exclusiva de uma delas, pois cada uma aborda um aspecto distinto do mesmo objeto de aprendizagem: o que a escrita representa, como o faz e como isso se relaciona à fala do aluno.

As estratégias voltadas ao sentido da leitura e da escrita aparecem em Kleiman (2002), Smolka (1988) e Soares (2017). A leitura compartilhada, a produção de textos com finalidade comunicativa e o trabalho com diferentes gêneros textuais ampliam o repertório e mostram à criança a função social da escrita, o que potencializa o ensino do sistema alfabético em vez de substituí-lo. Vygotsky (1991) fornece a base teórica para a mediação docente nessas situações, pois a interação com o professor e com colegas mais experientes cria zonas de desenvolvimento em que a criança realiza, com apoio, tarefas que ainda não faria sozinha. Em termos práticos, os agrupamentos flexíveis defendidos por Weisz (2002) concretizam essa ideia.

2.3.4 Resposta ao problema de pesquisa

Retomando o problema de pesquisa, constata-se que as principais dificuldades de alfabetização no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental referem-se à compreensão do sistema de escrita alfabética, à consciência fonológica, à relação entre fala e escrita, à leitura autônoma e compreensiva e à produção de textos com sentido. Essas dificuldades se relacionam a fatores pedagógicos, como a qualidade das situações didáticas e a ausência de intervenções oportunas, a fatores sociais, como as desigualdades de acesso à cultura escrita, e a fatores institucionais, como a organização do trabalho escolar e a formação docente. As estratégias que contribuem para superá-las incluem avaliação diagnóstica contínua, ensino sistemático e

lúdico das relações entre sons e letras, leitura compartilhada, produção textual com finalidade comunicativa, agrupamentos flexíveis, formação continuada e parceria acolhedora com as famílias.

3 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar as principais dificuldades de alfabetização presentes no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, os fatores relacionados e as estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. A análise bibliográfica permitiu alcançar esse objetivo e responder ao problema de pesquisa, ao mostrar que as dificuldades se manifestam principalmente na apropriação do sistema de escrita alfabética, na consciência fonológica, na leitura compreensiva e na produção de textos, e que decorrem da interação entre características do processo de aprendizagem, práticas de ensino, condições sociais e organização institucional.

Quanto aos objetivos específicos, verificou-se que as dificuldades podem ser identificadas por meio da observação das produções das crianças, que revelam hipóteses sobre a escrita e indicam o que precisa ser trabalhado; que os fatores pedagógicos, sociais e educacionais não se explicam isoladamente, o que exige evitar a responsabilização das crianças e das famílias; e que as estratégias mais consistentes combinam avaliação diagnóstica, ensino sistemático, práticas significativas de leitura e escrita, mediação docente e acompanhamento individualizado.

Entre as principais contribuições do estudo para a educação, destacam-se a organização, em um mesmo quadro de análise, de perspectivas que costumam ser apresentadas como opostas e a indicação de que a articulação entre alfabetização e letramento, aliada à formação continuada dos professores, favorece intervenções mais fundamentadas. Para a formação de pedagogos, o estudo reforça a importância de compreender os fundamentos teóricos da alfabetização para analisar com autonomia as orientações curriculares e as políticas em vigor.

Como limitações, registra-se que a pesquisa teve caráter bibliográfico e descritivo, sem observação direta de salas de aula, e que o corpus foi composto por livros e documentos oficiais, sem artigos de periódicos, dissertações ou teses, o que restringe a verificação da aplicação das estratégias em contextos escolares específicos. Sugere-se, para estudos futuros, a realização de pesquisas de campo que acompanhem turmas de 1º e 2º ano, a ampliação da revisão com artigos e dissertações recentes e a análise de como as políticas nacionais de alfabetização se traduzem na prática docente cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 9 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 out. 2026.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.