REVISTA AC
Publicação científica

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO: DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CHALLENGES IN LITERACY: READING AND WRITING DIFFICULTIES IN THE THIRD GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL AND POSSIBILITIES FOR PEDAGOGICAL INTERVENTION

DOI: 10.5281/zenodo.23966691

Marinete Reis Lima[1]

Resumo

Este artigo analisa as dificuldades de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental e discute condições pedagógicas e institucionais para sua identificação e enfrentamento. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, de caráter analítico, baseado no diálogo entre produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento, documentos curriculares e iniciativas nacionais de avaliação e recomposição das aprendizagens. A análise distingue dificuldades de apropriação do sistema alfabético-ortográfico, fluência, compreensão leitora e produção escrita, ressaltando que tais dimensões são interdependentes, mas não equivalentes. Considera-se o 3º ano como etapa decisiva de consolidação, sem tomar o desempenho das crianças como expressão exclusiva de características individuais. Como contribuição, propõe-se uma matriz orientadora de observação e planejamento que relaciona evidências de aprendizagem, hipóteses pedagógicas, ações de apoio e critérios de reavaliação. Conclui-se que intervenções sistemáticas e contextualizadas, articuladas à avaliação formativa, à mediação docente, à inclusão e ao acompanhamento institucional, oferecem caminhos mais consistentes do que exercícios repetitivos ou rotulações precoces. Os achados são de natureza interpretativa, não derivados de pesquisa de campo.

Palavras-chave: Alfabetização; leitura; escrita; terceiro ano do Ensino Fundamental; avaliação formativa.

[1] Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School – Paris, França. E-mail: marine.ter@hotmail.com.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Abstract

This article examines reading and writing difficulties in the third grade of elementary school and discusses pedagogical and institutional conditions for identifying and addressing them. It is a qualitative, bibliographic and documentary analytical study drawing on scholarship about initial literacy and literacy practices, curricular documents, and national initiatives for assessment and learning recovery. The analysis distinguishes difficulties involving the alphabetic-orthographic system, reading fluency, text comprehension, and writing production, stressing their interdependence without treating them as equivalent. Third grade is considered a crucial stage for consolidating learning, while children's performance is not reduced to individual traits. The article proposes a pedagogical observation and planning framework connecting learning evidence, instructional hypotheses, support strategies, and reassessment indicators. It argues that systematic, contextualized interventions, combined with formative assessment, teacher mediation, inclusion, and institutional follow-up, are preferable to repetitive drills or premature labeling. Findings are interpretive rather than based on original fieldwork.

Keywords: Initial literacy; reading; writing; third grade; formative assessment.

1 Introdução

O domínio da leitura e da escrita constitui uma condição decisiva para a participação das crianças na cultura escrita e para o prosseguimento de sua trajetória escolar. No 3º ano do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico assume particular complexidade: espera-se que experiências anteriores de alfabetização sustentem práticas crescentemente autônomas de leitura, compreensão e produção textual, ao mesmo tempo que a escola acolhe estudantes com percursos muito diferentes. A presença de crianças que ainda não consolidaram relações entre fonemas e grafemas, que leem com esforço excessivo ou que escrevem textos com reduzida coesão não deve ser tratada como anomalia individual ou simples falta de empenho. Trata-se de um problema que solicita diagnóstico pedagógico, conhecimento didático e compromisso institucional com o direito de aprender.

A literatura brasileira tem demonstrado que alfabetização e letramento possuem especificidades e, simultaneamente, exigem articulação. Soares (2004) adverte para o risco de dissolver o ensino sistemático da escrita alfabética em atividades genericamente denominadas de letramento. Por outro lado, a aprendizagem das correspondências entre sons e letras perde sentido quando descolada de experiências genuínas de leitura e escrita. No 3º ano, essa dupla exigência torna-se particularmente

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

visível: crianças podem compreender narrativas oralmente sem conseguir lê-las com autonomia; podem reconhecer palavras isoladas, mas apresentar dificuldade para construir inferências; ou podem expressar boas ideias e ainda necessitar de apoio para registrá-las por escrito.

A delimitação no 3º ano tem relevância também para as políticas educacionais. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada define a alfabetização até o final do 2º ano como meta estruturante e contempla a recomposição das aprendizagens no 3º, 4º e 5º anos (Brasil, 2025). Essa orientação não significa que o estudante que chega ao 3º ano com dificuldades deva ser responsabilizado por sua trajetória; indica, ao contrário, a obrigação pública de organizar respostas pedagógicas consistentes. O Indicador Criança Alfabetizada divulgado pelo Inep alcançou 66% em 2025, dado referente à avaliação da alfabetização ao final do 2º ano, que contextualiza o problema, mas não representa estimativa direta de dificuldades no 3º ano (Inep, 2026).

Este artigo parte da seguinte questão: como compreender as dificuldades de leitura e escrita observadas no 3º ano do Ensino Fundamental e quais critérios podem orientar intervenções pedagógicas capazes de apoiar a consolidação da alfabetização sem reduzir diferenças de aprendizagem a déficits individuais? O objetivo geral é analisar, a partir da literatura e dos documentos educacionais, dimensões recorrentes dessas dificuldades e propor critérios para observação, intervenção e acompanhamento. Especificamente, busca-se distinguir componentes da leitura e da escrita; relacionar dificuldades a condições de ensino e oportunidades de aprendizagem; discutir avaliação formativa e práticas de mediação; e sistematizar uma matriz aplicável ao planejamento escolar, que deverá ser adaptada aos contextos locais.

A contribuição pretendida é de natureza analítica e propositiva. Não se apresenta uma intervenção já aplicada, um levantamento de turmas ou percentuais próprios de estudantes com dificuldades. A relevância reside em construir uma leitura integrada de problemas frequentemente tratados de modo fragmentado, conectando o conhecimento sobre a língua escrita às condições concretas de ensino, ao cuidado com a diversidade e às responsabilidades das redes e escolas. A argumentação organiza-se em torno de fundamentos conceituais, desafios específicos do 3º ano, estratégias pedagógicas, aspectos institucionais e uma matriz interpretativa de apoio à prática docente.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

2 Percurso metodológico

A investigação adota abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico e documental, com finalidade exploratória e analítica. Não se trata de estudo de caso, pesquisa experimental, revisão sistemática ou metanálise. As fontes foram selecionadas de modo intencional, pela pertinência ao problema, abrangendo trabalhos de referência sobre alfabetização e letramento, pesquisa empírica relacionada à fluência e compreensão no 3º ano, orientações curriculares e documentos oficiais de políticas de alfabetização e recomposição. Essa composição sustenta uma síntese argumentativa, mas não autoriza pretensões de cobertura exaustiva de toda a produção científica existente.

O conjunto documental inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e a documentação do Indicador Criança Alfabetizada. A legislação e as iniciativas públicas são analisadas por sua função regulatória e orientadora, não como comprovação automática de execução ou eficácia nas escolas. Os trabalhos científicos, por sua vez, são mobilizados para discutir conceitos, problemas e resultados delimitados em seus desenhos de pesquisa. Essa diferenciação entre natureza das fontes procura evitar que objetivos de política sejam convertidos em resultados e que achados localizados sejam extrapolados para todo o território nacional.

A análise foi organizada em cinco eixos previamente relacionados à pergunta de pesquisa: (a) especificidades do sistema de escrita alfabética e da ortografia; (b) fluência e compreensão leitora; (c) produção escrita e revisão de textos; (d) avaliação formativa e diferenciação do ensino; e (e) condições institucionais e equidade. Em cada eixo, foram confrontados problemas descritos na literatura, possibilidades de observação na escola, intervenções pedagogicamente justificáveis e limites de interpretação. A matriz apresentada adiante deriva dessa articulação conceitual e não constitui escala psicométrica validada.

Há limitações relevantes a registrar. A discussão não reúne observações de sala de aula, entrevistas, provas aplicadas nem análise de cadernos de alunos; exemplos de atividades são ilustrativos e não relatos de práticas realizadas. A seleção bibliográfica não foi baseada em protocolo de busca exaustivo ou contagem de registros, de modo que não se alegam taxas de inclusão, saturação temática ou consenso quantitativo. Também não se estabelecem relações causais entre práticas e aprendizagem.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

O mérito do estudo reside na coerência do quadro analítico proposto e na explicitação de suas condições de uso e de futura validação.

Do ponto de vista ético, a abordagem documental mobiliza textos públicos e referências bibliográficas e não envolve coleta de informações pessoais de crianças. Ainda assim, sua aplicação por profissionais exige cuidados: registros pedagógicos devem proteger a privacidade, evitar exposição de estudantes e orientar decisões educativas proporcionais. Dificuldades escolares não devem ser transformadas em hipóteses clínicas sem os procedimentos e profissionais competentes; a escola precisa investigar primeiramente as oportunidades de ensino, os apoios oferecidos, as barreiras de acesso e a trajetória real de aprendizagem.

3 Alfabetização, letramento e o lugar do 3º ano

A alfabetização pode ser entendida, em uma de suas dimensões essenciais, como processo de apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de suas convenções. A aprendizagem envolve perceber que as letras não representam objetos ou significados de modo direto, mas se relacionam de maneira convencional com segmentos sonoros da língua. Esse processo não se resolve por memorização de um alfabeto apresentado fora de contexto. Exige oportunidades sistemáticas de reflexão sobre palavras, sílabas, fonemas, sequências gráficas e regularidades ortográficas, associadas a atividades nas quais ler e escrever tenham propósito compreensível para a criança.

A perspectiva do letramento acrescenta a dimensão das práticas sociais da escrita. Crianças chegam à escola com experiências muito desiguais de acesso a livros, bilhetes, placas, narrativas, recursos digitais e interações em torno de textos. Esse repertório prévio precisa ser considerado sem converter diferenças socioculturais em juízos sobre capacidade. Na formulação de Soares (2004), alfabetização e letramento não devem ser confundidos nem separados de maneira artificial: a especificidade do ensino do código precisa conviver com situações significativas de uso da escrita. No 3º ano, essa integração se expressa na leitura de textos literários, informativos e instrucionais, na escrita com destinatários reais e na reflexão orientada sobre as convenções da língua.

A passagem do 2º para o 3º ano não constitui fronteira rígida de aprendizagem. O desenvolvimento de leitores e escritores envolve continuidade, retomadas e diferentes ritmos de consolidação. Embora políticas públicas definam metas temporais legítimas, transformar essas metas em

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

julgamento de crianças ignora a heterogeneidade das trajetórias, inclusive diferenças nas oportunidades escolares efetivamente oferecidas. O desafio da escola é trabalhar simultaneamente com necessidades de retomada do princípio alfabético e com metas de ampliação da fluência, da compreensão e da produção textual. Isso exige organização intencional do tempo, materiais acessíveis, grupos flexíveis e planejamento capaz de evitar tanto a repetição indistinta quanto o abandono dos estudantes que precisam de apoio mais intenso.

É importante distinguir dificuldade de aprendizagem observada em determinada tarefa de transtorno específico do desenvolvimento da aprendizagem. Ler lentamente, trocar letras ou produzir frases curtas pode decorrer de diferentes fatores: oportunidades de ensino insuficientes, pouca familiaridade com práticas de leitura, frequência escolar irregular, barreiras de comunicação, ensino pouco responsivo ou necessidades individuais que mereçam investigação especializada. Um registro isolado não sustenta diagnóstico clínico. O papel docente é caracterizar o que a criança consegue fazer com e sem ajuda, acompanhar a evolução e construir intervenções didáticas; quando houver sinais persistentes e relevantes, a escola pode dialogar com a família e com a rede de apoio sem interromper as medidas pedagógicas.

A complexidade da leitura e da escrita também recomenda evitar uma oposição simplista entre métodos. Trabalhar explicitamente correspondências fonema-grafema não implica reduzir a aula a fichas descontextualizadas; promover leitura literária e produção de textos não significa dispensar ensino sistemático de aspectos convencionais. A adequação de cada estratégia depende do objetivo de aprendizagem e das evidências observadas. Quando se investiga uma criança que escreve 'caza', por exemplo, a hipótese pedagógica não é idêntica àquela de outra que registra uma letra aleatória para cada palavra. Ambas merecem práticas de leitura e escrita com sentido, mas os conteúdos de reflexão e a intensidade da mediação precisam ser diferenciados.

4 Dificuldades na leitura: decodificação, fluência e compreensão

A dificuldade de decodificação aparece quando o reconhecimento de palavras ainda exige esforço elevado, quando correspondências grafema-fonema não estão estabilizadas ou quando a criança depende de adivinhações baseadas em imagens e no contexto. A observação deve considerar o repertório de palavras familiares e não familiares, a leitura de sílabas complexas, os erros recorrentes e a possibilidade de autocorreção. A mera contagem de acertos não revela todo o processo: uma criança pode reconhecer

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

palavras memorizadas sem mobilizar de modo consistente o princípio alfabético, enquanto outra pode decodificar corretamente palavras pouco usuais, mas precisar de tempo para ganhar automaticidade.

No planejamento de ações de apoio, convém articular leitura orientada de palavras, comparação de padrões, jogos de segmentação sonora, textos breves e oportunidades frequentes de leitura compartilhada. A escolha de palavras e trechos deve responder a regularidades que a turma precisa investigar, em vez de reproduzir listas arbitrárias. Também é importante observar se a criança compreende o objetivo da tarefa, se tem acesso visual, auditivo ou tátil adequado ao material e se recebe tempo suficiente para responder. A precisão da leitura não cresce necessariamente com pressão para acelerar; a automatização tende a depender de experiências sucessivas de leitura significativa, feedback e ensino dirigido às dificuldades identificadas.

A fluência é frequentemente confundida com velocidade. Uma leitura funcional, porém, articula precisão, ritmo, reconhecimento progressivamente automatizado e entonação apropriada ao texto. A criança que lê depressa sem compreender ou que ignora pontuação não pode ser classificada como leitora proficiente apenas por completar um trecho em poucos segundos. A pesquisa longitudinal publicada em CoDAS em 2023 acompanhou 53 crianças do 3º ano e identificou evolução da fluência e da compreensão literal ao longo das avaliações, mas não da compreensão inferencial, mostrando a importância de observar múltiplas dimensões do desempenho, e não somente uma medida global de velocidade (Martins-Reis et al., 2023).

A compreensão leitora envolve construir sentidos a partir do texto, relacionar informações, recuperar elementos explícitos e elaborar inferências. Quando a decodificação é muito custosa, a criança pode utilizar parte significativa da atenção para reconhecer palavras, deixando menos recursos disponíveis para integrar ideias. Essa relação, embora relevante, não autoriza concluir que todas as dificuldades de compreensão sejam causadas por problemas de reconhecimento de palavras. Vocabulário, conhecimento de mundo, organização textual, estratégias de monitoramento e experiências de conversa sobre textos também interferem na interpretação. Por isso, o professor precisa comparar o que a criança compreende ao ouvir um texto lido por outra pessoa e o que compreende ao realizar leitura autônoma.

A leitura mediada pode combinar antecipação a partir do título, discussão de vocabulário, pausas estratégicas, reconstrução de acontecimentos, identificação de personagens ou argumentos e perguntas

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

que exijam justificar respostas com informações do texto. Em narrativas, são úteis indagações sobre motivos das ações e mudanças no enredo; em textos informativos, sobre relações de causa e consequência, comparação e síntese. A intervenção não deve transformar a leitura em interrogatório de respostas únicas. O diálogo interpretativo e o confronto respeitoso de hipóteses ajudam a tornar visíveis os caminhos de compreensão e a orientar apoios mais ajustados.

Textos escolhidos apenas para testar decodificação podem empobrecer o trabalho com a linguagem. É preciso combinar materiais de complexidade linguística graduada com contato cotidiano com textos ricos, inclusive os que a criança ainda não consegue ler sozinha, mas compreende pela escuta. A leitura feita pelo professor não substitui o ensino da leitura autônoma; amplia horizontes culturais, vocabulário e repertório textual, condições que também favorecem a compreensão futura. O 3º ano necessita de ambas as experiências, articuladas em uma rotina planejada: leitura em voz alta, leitura silenciosa orientada, conversa literária, acompanhamento individual e retomada explícita de conhecimentos necessários.

5 Dificuldades na escrita: sistema alfabético, ortografia e autoria

A escrita de crianças do 3º ano pode apresentar problemas de natureza distinta. Há produções que evidenciam compreensão ainda parcial do princípio alfabético, com omissões ou substituições que indicam instabilidade na análise sonora. Outras mostram um sistema alfabético já construído, mas dificuldades com convenções ortográficas, segmentação de palavras, acentuação ou pontuação. Em outro grupo, a criança escreve corretamente palavras isoladas e encontra obstáculos para organizar um texto coerente, considerar seu destinatário ou revisar o que produziu. Essas situações não podem receber uma única resposta didática: a classificação pedagógica dos erros só é útil quando gera hipóteses de intervenção e acompanhamento de avanços.

Um erro ortográfico precisa ser interpretado à luz da regularidade envolvida. Escrever uma palavra segundo uma correspondência fonológica possível não equivale a desconhecer a relação entre escrita e fala. Algumas convenções são mais transparentes e podem ser trabalhadas por comparação de casos; outras exigem contato frequente com textos, consulta a repertórios e reflexão sobre a estrutura das palavras. A correção exclusivamente classificatória, feita com marcas em vermelho ou cópia repetida, oferece pouca informação sobre os processos em jogo. Melhor resultado didático pode decorrer de

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

selecionar uma regularidade por vez, propor contraste entre escritas, construir quadros de palavras e incentivar a revisão fundamentada em razões compreensíveis.

Produzir textos implica coordenar planejamento, elaboração de ideias, escolha lexical, construção de frases, organização de parágrafos, revisão e edição. Para crianças em processo de consolidação da alfabetização, essa coordenação demanda grande esforço e apoio. Uma produção curta não significa necessariamente ausência de imaginação: a criança pode narrar oralmente acontecimentos complexos e registrar apenas fragmentos porque ainda dedica atenção excessiva à grafia. Comparar produção oral, ditado ao professor, escrita coletiva e escrita autônoma ajuda a identificar a natureza do apoio necessário e impede que um único produto escrito seja tomado como medida global de competência.

O ensino da produção textual precisa apresentar situações com finalidade e interlocutor reconhecíveis. Bilhetes para outra turma, pequenas resenhas de livros, instruções para jogos, relatos de experiências, convites e textos explicativos podem criar motivos efetivos para escrever. A mediação docente pode começar por leitura de modelos, conversa sobre estrutura do gênero, planejamento conjunto e produção coletiva antes de solicitar escrita individual. Ao avaliar, importa observar escolhas de conteúdo e organização, não somente contagem de erros. Uma revisão centrada em duas ou três metas por atividade tende a ser mais formativa que a indicação simultânea de todos os desvios presentes.

A prática de reescrita deve preservar a autoria infantil. Corrigir um texto não significa substituí-lo por versão elaborada pelo adulto; significa convidar a criança a explicitar o que deseja comunicar e oferecer instrumentos para que o texto se aproxime dessa intenção. Perguntas como 'quem vai ler?', 'o que precisa ficar mais claro?' e 'onde podemos consultar a escrita desta palavra?' transformam o erro em objeto de investigação. Também é valioso guardar versões sucessivas, para que professor e estudante acompanhem avanços em extensão, legibilidade, recursos expressivos e autonomia de revisão, sem comparar crianças por rankings ou etiquetas fixas.

O trabalho com ortografia e produção de textos não deve assumir a forma de dois currículos separados. Ao escrever uma notícia de turma, por exemplo, é possível discutir o título, a ordem das informações e as escolhas de verbos; em momento focalizado, investigar determinada regularidade ortográfica identificada em diversas produções. Essa integração conserva o sentido comunicativo e a especificidade do conhecimento linguístico. O planejamento de curto prazo deve alternar momentos de

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

investigação coletiva, ensino explícito e autoria individual, preservando o acesso de todos a tarefas intelectualmente desafiadoras.

6 Avaliação diagnóstica e formativa no 3º ano

Avaliar as aprendizagens no 3º ano exige reunir evidências de processos, e não apenas calcular resultados finais. Uma sondagem de escrita, uma leitura em voz alta, uma conversa sobre um texto e uma produção autoral revelam aspectos complementares. Se a escola aplica somente prova padronizada de múltipla escolha, pode identificar um problema geral e ainda desconhecer o que precisa ensinar em seguida. Se avalia apenas pela observação informal, pode perder regularidades relevantes e deixar de acompanhar estudantes menos participativos. A avaliação formativa supõe combinação intencional de instrumentos, registro transparente e decisões pedagógicas decorrentes dos resultados.

A leitura de palavras não familiares permite examinar a mobilização de relações grafema-fonema; a leitura de textos pode revelar precisão, ritmo e autocorreção; a reconstrução oral permite identificar compreensão de informações; e a escrita de textos contextualizados oferece evidências sobre segmentação, convenções e organização discursiva. O professor deve anunciar objetivos claros para cada tarefa e diferenciar o que ela consegue ou não avaliar. Uma atividade de cópia, por exemplo, não constitui evidência suficiente de produção escrita autônoma; completar lacunas após escuta não é equivalente a interpretar um texto lido independentemente.

O acompanhamento longitudinal é mais informativo que a fotografia isolada. Um registro inicial, seguido de intervenções planejadas e de nova observação após período delimitado, permite verificar em quais dimensões houve progressos e quais exigem revisão. O intervalo deve ser suficiente para que as experiências de ensino possam produzir aprendizagem, sem postergar indefinidamente a oferta de apoio. Portfólios com versões de produções, registros de leitura e comentários sobre estratégias utilizadas podem ajudar a tornar visível a evolução. A documentação precisa ser manejável para o professor e compreensível para a criança e sua família; não deve tornar-se burocracia que absorve o tempo de ensino.

Os indicadores oficiais oferecem uma escala de análise distinta. O padrão nacional do Indicador Criança Alfabetizada, descrito pelo Inep, considera um conjunto de habilidades de leitura e escrita ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. O resultado nacional informado para 2025 foi de 66%, superior ao registrado em 2024, mas continua indicando que parcela expressiva dos estudantes não atingiu o

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

padrão naquele momento (Inep, 2026). Esse número não informa quantos estudantes do 3º ano apresentam dificuldade de fluência, de compreensão inferencial ou de revisão textual. A escola precisa utilizar dados da rede como contexto e complementá-los com diagnósticos pedagógicos específicos para sua turma.

A devolutiva aos estudantes deve informar qual aprendizagem foi alcançada, o que ainda necessita de atenção e como avançar. Frases genéricas como 'precisa melhorar' ou 'está fraco' pouco orientam o estudo e podem deteriorar o vínculo com a escrita. Uma devolutiva útil nomeia conquistas — por exemplo, separar palavras corretamente em um bilhete — e estabelece uma meta delimitada, como revisar pontuação de perguntas. A avaliação precisa sustentar possibilidades de ação, inclusive para crianças que progridem mais lentamente. O erro, nesse cenário, não é evidência de incapacidade, mas informação para decidir quais experiências faltam ou quais mediações devem ser transformadas.

7 Intervenções pedagógicas diferenciadas e práticas de leitura

O planejamento de intervenções deve nascer de hipóteses pedagógicas sustentadas por registros. Se a criança apresenta dificuldade em reconhecer correspondências entre letras e sons, são pertinentes atividades explícitas de análise fonêmica, composição e decomposição de palavras e leitura graduada que retome os padrões estudados. Quando reconhece palavras com precisão, mas não lê de modo suficientemente fluente, a intervenção pode incluir releituras orientadas de textos curtos, leitura em pares, acompanhamento de pausas e atenção ao sentido. Dificuldades de inferência exigem outras mediações, como discussão de pistas textuais, comparação de interpretações e relações com conhecimentos prévios. Não existe uma tarefa única que responda a todas essas situações.

Grupos flexíveis podem favorecer a diferenciação, desde que sejam temporários e organizados por necessidades específicas, sem converter estudantes em categorias permanentes. Uma turma pode alternar leitura compartilhada, produção coletiva, oficina de palavras e leitura independente, enquanto o professor oferece acompanhamento mais intenso a determinado grupo. Essa organização exige rotinas claras e materiais acessíveis para os demais participantes. A composição deve ser revista periodicamente: a criança não é 'do grupo fraco', mas alguém que, naquele momento, precisa investigar determinado conteúdo com apoio adicional.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

A literatura de qualidade ocupa papel central na formação de leitores. A seleção de contos, poemas, textos informativos e obras ilustradas deve combinar diversidade cultural, complexidade progressiva e possibilidade de envolvimento afetivo e intelectual. Para crianças que ainda dependem de apoio para decodificar, a escuta de histórias e a conversa sobre livros preservam o acesso ao patrimônio literário. Para as que já leem com maior autonomia, atividades de recomendação de obras, clubes de leitura e comparação entre versões permitem aprofundar interpretação. Em ambos os casos, o professor modela estratégias sem retirar dos estudantes o direito de construir sentidos.

As atividades lúdicas podem contribuir para a reflexão sobre a escrita, desde que seu conteúdo didático seja identificável. Jogos de formação de palavras, trilhas com escolhas ortográficas, desafios de rimas e leitura de pistas fazem sentido quando mobilizam conhecimentos que a criança precisa consolidar. O formato de jogo, isoladamente, não assegura aprendizagem. Se a criança participa sem compreender as correspondências envolvidas, a ludicidade pode apenas mascarar repetição. É necessário observar se consegue explicar escolhas, comparar alternativas e transferir o que investigou para novas situações de leitura e escrita.

Intervenções intensivas não precisam ser incompatíveis com a experiência coletiva. O atendimento individual ou em pequeno grupo pode acontecer em períodos curtos e frequentes, articulado às atividades da classe. O risco de retirar permanentemente a criança de situações ricas de leitura e produção é privá-la de experiências essenciais ao próprio desenvolvimento. A intervenção precisa, portanto, conjugar instrução focalizada e permanência em uma comunidade de leitores e escritores, na qual cada estudante tenha função, voz e acesso às tarefas significativas.

8 Mediação da produção textual e recomposição das aprendizagens

No 3º ano, a recomposição das aprendizagens deve ser compreendida como reorganização de oportunidades e não como mera repetição do currículo de séries anteriores. Retomar conhecimentos sobre letras, sílabas e palavras é importante quando o diagnóstico mostra necessidade, mas tais conteúdos precisam ser conectados a desafios atuais de leitura e escrita. A criança pode escrever uma receita com apoio de um repertório visual, por exemplo, ao mesmo tempo que investiga correspondências ainda não consolidadas. O ensino focalizado ganha sentido ao contribuir para participação crescente em práticas reais de linguagem, em lugar de isolar o aluno em exercícios intermináveis.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Uma sequência de produção textual pode começar por exploração de exemplares de determinado gênero, conversa sobre sua finalidade e planejamento coletivo do conteúdo. Em seguida, o professor pode propor uma escrita em dupla, na qual as crianças negociem ideias e consultem materiais de referência, antes de produzir versões individuais. A revisão pode ocorrer por etapas: primeiro, verificar se o destinatário compreenderá a mensagem; depois, examinar organização e coesão; por último, escolher convenções ortográficas prioritárias. Essa progressão evita que a preocupação com a grafia impeça a criação de textos e também que as convenções sejam deixadas sem ensino.

O uso de tecnologias digitais pode apoiar a aprendizagem quando sua escolha tem finalidade clara. Recursos de leitura em voz alta, ampliação de fonte, escrita compartilhada, gravações de narrativas e ferramentas acessíveis podem reduzir barreiras e permitir diferentes formas de expressão. Entretanto, a qualidade da intervenção não se mede pela novidade do dispositivo. Uma atividade em tela que exige somente clicar respostas não oferece necessariamente reflexão mais consistente do que uma discussão coletiva com textos impressos. A escola deve avaliar acessibilidade, proteção de dados, mediação docente e relação com os objetivos de aprendizagem, evitando dependência de plataformas sem evidências claras de adequação.

A recomposição demanda continuidade entre professor regente, equipe pedagógica e profissionais de apoio. Registros compartilhados podem indicar o que foi ensinado, quais respostas foram observadas e quais metas permanecem abertas. O currículo do 3º ano não deve ser abandonado para 'voltar ao começo'; precisa ser organizado por prioridades e progressões que considerem a turma real. A mediação deve abrir acesso aos conteúdos de leitura e escrita e criar pontes entre conhecimentos já construídos e os desafios de linguagem esperados para a etapa.

A participação das famílias pode ampliar situações de contato com livros e usos cotidianos da escrita, mas não pode substituir a responsabilidade de ensinar. Orientações acessíveis, como conversar sobre histórias, ler textos significativos ou convidar a criança a escrever recados com apoio, são distintas de transferir para casa longas listas de tarefas ou responsabilizar responsáveis por dificuldades. O direito à alfabetização exige ação coordenada do sistema educacional, considerando que nem todas as famílias têm tempo, materiais ou repertórios escolares equivalentes. A parceria deve ser respeitosa, culturalmente sensível e compatível com a realidade de cada comunidade.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

9 Inclusão, diversidade e condições de escolarização

As dificuldades de leitura e escrita não podem ser compreendidas sem atenção às barreiras que atravessam a experiência escolar. Turmas numerosas, rotatividade docente, ausência de livros, interrupções de frequência e desigualdade de acesso a práticas letradas podem limitar oportunidades de aprendizagem. A análise pedagógica deve perguntar não apenas o que a criança ainda não aprendeu, mas também o que lhe foi ensinado, com quais recursos, durante quanto tempo e sob quais condições. Essa mudança de enfoque evita que o problema seja deslocado integralmente para o indivíduo e favorece uma resposta comprometida com a equidade.

Uma perspectiva inclusiva exige diversificar meios de acesso aos textos e formas de participação. Crianças com deficiência visual podem necessitar de recursos em braille, textos digitais acessíveis e mediação tátil; crianças com deficiência auditiva ou surdez demandam estratégias linguísticas e suportes compatíveis com sua forma de comunicação; estudantes com outras necessidades de apoio podem beneficiar-se de comunicação alternativa, organização visual de tarefas e materiais adaptados. Não se trata de aplicar um pacote padrão a todos, mas de planejar acessibilidade desde o início, com colaboração especializada quando necessário. Diferenciar o ensino significa preservar objetivos significativos e variar caminhos de participação, não reduzir expectativas de aprendizagem sem fundamentação.

A avaliação também precisa ser acessível. Uma prova que depende de um formato inacessível pode medir barreiras do instrumento, e não a aprendizagem pretendida. Da mesma forma, exigir exclusivamente leitura em voz alta para avaliar compreensão pode penalizar crianças que entendem um texto, mas enfrentam dificuldades de expressão oral. Instrumentos variados permitem verificar as dimensões de aprendizagem com maior justiça. As adaptações devem ser registradas, para que o professor saiba que tipo de apoio foi oferecido e possa interpretar a evolução de modo responsável.

Há ainda uma dimensão relacional. Crianças que recebem repetidamente a mensagem de que são 'atrasadas' podem evitar ler e escrever para não se expor ao erro. A organização de situações seguras de tentativa, revisão e colaboração é componente da mediação pedagógica. A escola pode criar rotinas em que textos de diferentes níveis sejam socializados com respeito, e em que cada estudante reconheça progressos próprios. A comparação pública de desempenho, o uso de etiquetas e a exposição de erros fragilizam o pertencimento e contrariam uma abordagem inclusiva da alfabetização.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

10 Políticas educacionais, governança e responsabilidade pública

O debate sobre alfabetização no 3º ano ultrapassa as decisões individuais dos professores. O direito à aprendizagem depende de materiais didáticos adequados, tempo de planejamento, formação continuada, acompanhamento pedagógico e condições de trabalho. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023 e objeto da Lei nº 15.247/2025, prevê cooperação federativa e articula metas de alfabetização ao final do 2º ano com a recomposição das aprendizagens nos anos subsequentes. Essas orientações oferecem uma moldura pública importante, mas sua presença em norma não comprova, por si só, que uma rede disponha de condições concretas de implementação (Brasil, 2023; Brasil, 2025).

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, lançado em 2024, apresenta diretrizes para apoiar redes de ensino com ações de currículo, avaliação, mediações, formação e materiais. Para o 3º ano, a efetividade de tais frentes depende de diálogo entre os dados de aprendizagem, as escolhas curriculares e a capacidade de apoio das equipes escolares. Uma escola que identifica dificuldades, mas não consegue oferecer tempo de intervenção ou orientação docente, pode converter avaliação em mero monitoramento de insuficiências. A qualidade da política se revela na resposta produzida depois do diagnóstico.

As avaliações externas podem fornecer informação relevante sobre desigualdades entre redes e territórios, mas necessitam de leitura crítica. Um resultado agregado não mostra sozinho a trajetória de uma turma, nem distingue condições de ensino de características dos estudantes. Comparações entre escolas sem atenção ao contexto socioeconômico e às formas de participação podem gerar interpretações injustas. Os dados precisam ser empregados para distribuir suporte, identificar prioridades e acompanhar políticas, e não para produzir listas simplistas de êxito e fracasso. A finalidade pública deve ser ampliar condições de aprendizagem e reduzir diferenças, sem restringir o currículo a itens testados.

A formação continuada demanda aproximação com registros reais de leitura e escrita. Encontros em que professores analisam produções anonimizadas, discutem progressões didáticas e planejam intervenções podem contribuir mais diretamente para a prática do que treinamentos isolados sobre técnicas descontextualizadas. O apoio pedagógico precisa reconhecer saberes docentes, mas também oferecer interlocução conceitual e tempo para estudo. A coordenação pode organizar momentos de

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

discussão de casos didáticos, acompanhamento de metas e avaliação de materiais, preservando a autonomia profissional e a responsabilidade institucional sobre os resultados.

11 Proposição de matriz pedagógica para o 3º ano

Como síntese propositiva, apresenta-se uma matriz de critérios para observar dificuldades de leitura e escrita e orientar decisões pedagógicas no 3º ano. A matriz não tem finalidade diagnóstica clínica nem pretende medir níveis de inteligência, maturidade ou transtornos. Sua função é associar aspectos de aprendizagem a evidências observáveis, perguntas orientadoras e possibilidades de intervenção. Os componentes não são etapas rígidas ou sucessivas: compreensão de textos, fluência, ortografia e produção escrita podem evoluir de maneira parcialmente independente e precisam ser observadas em conjunto.

A construção da matriz resulta da articulação entre as facetas da alfabetização e do letramento discutidas por Soares (2004), a especificidade curricular do 3º ano, as evidências sobre fluência e compreensão leitora e os princípios da avaliação formativa. Por ser proposta conceitual deste artigo, ela necessita de adaptação e estudo de validação em contextos escolares diversos. Seu uso responsável pressupõe observações ao longo do tempo, discussão entre profissionais e revisão de hipóteses sempre que as respostas das crianças não corresponderem às expectativas. Nenhuma dimensão deve ser transformada em etiqueta permanente sobre o estudante.

Quadro 1 – Matriz orientadora de observação e intervenção pedagógica no 3º ano

Dimensão	Pergunta orientadora	Evidências possíveis	Mediação sugerida	Risco a evitar
Sistema alfabético	Que padrões a criança reconhece ao ler/escrever palavras não familiares?	Leitura de palavras; registros espontâneos; autocorreções	Ensino explícito de relações fonema-grafema e comparação de palavras	Evitar confundir erro com diagnóstico clínico
Fluência	A leitura combina precisão, ritmo e expressividade?	Leitura acompanhada de textos; pausas; releituras	Leitura guiada, repetida com sentido e feedback	Não privilegiar velocidade isoladamente
Compreensão	Localiza informações e constrói inferências justificadas?	Recontos; respostas fundamentadas; discussão oral	Perguntas abertas e análise de pistas textuais	Não confundir decodificação com compreensão
Ortografia	Quais regularidades e convenções estão em construção?	Versões sucessivas; padrões de substituição	Contrastes, consulta e revisão focalizada	Evitar cópia punitiva de erros
Produção textual	Consegue planejar, organizar e revisar texto com destinatário?	Bilhetes, relatos, instruções e suas revisões	Planejamento coletivo, escrita em pares e revisão gradual	Não reduzir autoria à correção gráfica

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Dimensão	Pergunta orientadora	Evidências possíveis	Mediação sugerida	Risco a evitar
Acompanhamento inclusivo	O apoio reduz barreiras e amplia participação?	Portfólio, evolução em tarefas e relato da criança	Ajustes acessíveis, grupos flexíveis, reavaliação	Evitar rotular ou segregar

Fonte: elaboração própria (2026), com base na discussão bibliográfica e documental. Instrumento propositivo, sem validação empírica.

12 Situações didáticas hipotéticas e critérios de decisão

Para explicitar o uso da matriz sem apresentar situações fictícias como dados coletados, consideram-se três cenários didáticos hipotéticos. O primeiro envolve uma criança que reconhece letras e lê algumas palavras familiares, mas apresenta dificuldade diante de palavras novas e confunde grafias de estruturas semelhantes. Nesse cenário, a prioridade seria verificar se consegue segmentar e comparar palavras oralmente e por escrito, distinguindo falhas nas relações fonema-grafema de dificuldades provocadas pela complexidade da tarefa. Um plano de apoio poderia combinar atividades explícitas de correspondência entre sons e letras, leitura de palavras com padrões contrastivos e textos curtos que retomem as convenções trabalhadas. A reavaliação deveria considerar padrões novos e oportunidades de autocorreção, não apenas a repetição de palavras decoradas.

Um segundo cenário hipotético envolve uma estudante que lê um pequeno texto com razoável precisão, mas relata poucas informações e responde às perguntas inferenciais de modo aleatório. Antes de atribuir a dificuldade a falta de atenção, o professor poderia observar se ela compreende a narrativa quando ouvida, se conhece o vocabulário mobilizado e se identifica relações entre acontecimentos. A intervenção poderia associar leitura compartilhada, pausas de interpretação, retomada de pistas e justificativa oral das respostas. O registro de acompanhamento distinguiria compreensão literal, inferencial e capacidade de argumentar com base no texto. A criança precisaria participar de conversas sobre obras de interesse, de modo que a tarefa não fosse reduzida ao treino para provas de compreensão.

No terceiro cenário, uma criança narra oralmente uma história com sequência de fatos e personagens definidos, mas registra apenas poucas linhas, com grafias instáveis. A intervenção não deveria começar exigindo uma versão extensa e ortograficamente perfeita. Seria mais produtivo solicitar planejamento oral, oferecer quadro de personagens e acontecimentos, realizar escrita compartilhada de uma parte e propor escrita individual de outra. A revisão poderia abordar primeiro a inteligibilidade da narrativa e depois uma regularidade ortográfica observada. Portfólios com textos produzidos em

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

diferentes situações mostrariam se o apoio favorece maior autonomia e não apenas se a criança reproduziu uma estrutura fornecida pelo adulto.

Esses cenários reforçam que uma mesma classificação genérica — dificuldade de leitura ou de escrita — encobre processos distintos. A qualidade da resposta pedagógica depende de perguntas suficientemente precisas: que conhecimento é exigido pela tarefa, que estratégias a criança já mobiliza, qual mediação modifica sua resposta e qual evidência permitiria afirmar que avançou? Uma reunião pedagógica que responda a essas questões pode organizar apoios mais ajustados do que uma lista de atividades padronizadas por ano escolar. Em todos os casos, a escuta das crianças deve integrar a avaliação, permitindo compreender como percebem os textos, quais estratégias reconhecem e em quais situações se sentem mais capazes de participar.

É igualmente importante acompanhar consequências não planejadas das intervenções. Um reforço intensivo pode melhorar a precisão de leitura de algumas palavras e, simultaneamente, afastar o estudante das atividades coletivas mais ricas, caso seja implementado em horários de leitura literária e projetos de autoria. A melhoria de um indicador restrito não deve ocultar perdas de participação. Por isso, propõe-se que cada plano registre, além do conteúdo focalizado, as situações curriculares preservadas, o período de duração, a forma de devolutiva e a decisão de continuar, ajustar ou concluir o apoio. Essa documentação ajuda a conciliar intervenção focalizada e direito a uma escolarização plena.

Embora plausíveis e derivados de distinções discutidas na literatura, os exemplos acima não são protocolos de eficácia comprovada. A escolha de instrumentos, textos e frequência precisa considerar a realidade da turma e as orientações da rede. Pesquisas futuras poderão examinar a aplicabilidade da matriz por meio de observação do planejamento, análise de produções antes e depois da intervenção e entrevistas com professores e estudantes. A combinação dessas fontes permitiria avaliar não apenas variações de desempenho, mas a viabilidade institucional, a participação das crianças e a qualidade das decisões de ensino. A transparência sobre esse limite é essencial para que uma proposição teórica não seja apresentada indevidamente como resultado empírico.

13 Discussão: das dificuldades às decisões de ensino

Os eixos examinados sugerem que a expressão 'dificuldade de alfabetização' é pouco informativa quando não se especifica a tarefa e o conhecimento mobilizado. Uma criança que decodifica com

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

precisão, mas encontra obstáculos para compreender inferências, não apresenta a mesma necessidade de outra que ainda não estabilizou correspondências básicas da escrita alfabética. Do mesmo modo, erros ortográficos previsíveis não equivalem à ausência de autoria textual. A distinção é fundamental porque intervenções genéricas podem ocupar tempo escolar sem atingir o conteúdo que precisa ser ensinado. A descrição rigorosa do desempenho é, portanto, parte do compromisso inclusivo com a aprendizagem.

A discussão também evidencia que o 3º ano precisa conjugar consolidação e ampliação. O ensino não pode pressupor que todas as crianças dominam integralmente o sistema alfabético-ortográfico; tampouco deve reduzir o currículo a uma repetição integral de exercícios de alfabetização inicial. É necessário oferecer acesso a textos complexos pela escuta, incentivar produção de sentido e, simultaneamente, organizar apoios focalizados para os estudantes que necessitam retomar conhecimentos estruturantes. A tensão entre apoiar e desafiar exige sensibilidade didática, dados longitudinais e condições institucionais que permitam acompanhar processos em vez de apenas cumprir calendários.

O estudo longitudinal de 2023 sobre fluência e compreensão no 3º ano reforça a necessidade de não tomar o progresso em uma dimensão como equivalente ao avanço em todas as outras. A evolução observada na compreensão literal, sem crescimento correspondente na inferencial, aponta para especificidades que devem orientar o ensino. Ainda assim, trata-se de uma amostra delimitada, e seus resultados não podem ser generalizados automaticamente. O valor desse achado, no presente artigo, é analítico: lembrar que a compreensão exige práticas específicas de leitura, discussão e interpretação, mesmo quando a fluência começa a se consolidar.

A dimensão das políticas públicas evita uma interpretação exclusivamente técnica do problema. Professores precisam de conhecimento didático, mas também de tempo, materiais, formação, acompanhamento e apoio para implementar o que planejam. Dificuldades persistentes não autorizam culpar automaticamente a criança ou o docente. Uma análise comprometida com a equidade exige investigar como as oportunidades foram distribuídas e quais medidas de recomposição efetivamente chegaram às escolas. É nesse encontro entre ensino e responsabilidade institucional que a matriz proposta pode adquirir utilidade: não como instrumento de classificação, mas como linguagem comum para decidir intervenções e verificar seus efeitos.

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

Duas cautelas metodológicas delimitam a argumentação. Primeiro, a literatura e os documentos mobilizados sustentam plausibilidade pedagógica de estratégias, mas não demonstram que a matriz formulada tenha sido aplicada ou produzido ganhos de aprendizagem. Segundo, as categorias não contemplam todas as configurações possíveis de dificuldades, sobretudo em contextos bilíngues, educação indígena, educação especial e condições linguísticas diversas. Estudos futuros devem examinar como docentes utilizam a matriz, quais evidências conseguem registrar, como as crianças a vivenciam e quais ajustes melhoram seu valor formativo.

14 Considerações Finais

A análise desenvolvida permite compreender as dificuldades de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental como fenômeno multidimensional que exige articulação entre conhecimento linguístico, práticas de letramento, avaliação formativa e responsabilidade institucional. Decodificação, fluência, compreensão, ortografia e produção textual se relacionam, mas não devem ser confundidas. A ausência de diferenciação pode produzir intervenções pouco pertinentes, sobretudo quando o erro é interpretado como evidência geral de incapacidade. O estudo defende que caracterizar a dificuldade significa identificar o conhecimento em processo de construção, as condições de ensino e os apoios necessários para avançar.

O 3º ano demanda respostas próprias para crianças com percursos heterogêneos. Intervenções focalizadas e sistemáticas precisam ocorrer sem privar os estudantes de experiências literárias, de autoria e de participação em práticas sociais de escrita. A avaliação ganha sentido quando seus resultados conduzem a decisões didáticas acompanhadas ao longo do tempo; a formação docente e a organização escolar são condições para que essas decisões sejam sustentáveis. No plano das políticas, metas nacionais e indicadores auxiliam a identificar necessidades, mas seu significado para uma turma depende de análise contextual e de ações concretas de recomposição.

Como contribuição, o artigo apresenta uma matriz de observação e planejamento com seis dimensões, concebida para ajudar a transformar registros pedagógicos em hipóteses de ensino e critérios de reavaliação. Trata-se de proposta conceitual, ainda não validada empiricamente. Recomenda-se que pesquisas futuras realizem estudos em escolas com características distintas, documentem intervenções e examinem tanto as mudanças observadas nas produções das crianças quanto as condições de implementação. Uma resposta socialmente justa aos desafios da alfabetização pressupõe recusar rótulos

v. [01] | n. [02] | p. [518-538] | [jul-dez] [2026]
ISSN: 3086-819X

precoces e assegurar a cada criança oportunidades efetivas de aprender a ler, escrever, compreender e participar da cultura escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://legis.senado.gov.br/norma/37145034/publicacao/37145527. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025**. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2025&ato=4f3gXQU9UNZpWT936&numero=15247&tipo=LEI. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens. Acesso em: 4 nov. 2026.

INEP. **Avaliação da Alfabetização**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao. Acesso em: 4 nov. 2026.

INEP. **Brasil e 20 unidades da Federação alcançam meta de alfabetização**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-e-20-unidades-da-federacao-alcancam-meta-de-alfabetizacao. Acesso em: 4 nov. 2026.

MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira *et al*. A fluência e compreensão leitora como indicador de desempenho no 3º ano do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 35, n. 6, e20210251, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021251pt.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002.