

Desafios e estratégias no processo da alfabetização "fora do tempo"**Challenges and strategies in the process of literacy "outside of time"**

Arnóbio Apolunário Dos Santos¹

1 Mestrando em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: nobreapolo@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as estratégias envolvidos no processo de alfabetização “fora do tempo”, compreendido como a aprendizagem da leitura e da escrita que ocorre de modo defasado em relação ao percurso escolar esperado. A análise parte do entendimento de que esse fenômeno não decorre de uma única causa, mas de um conjunto de fatores sociais, institucionais, pedagógicos e históricos que interferem no desenvolvimento das crianças. O estudo também examina a importância da avaliação diagnóstica, da reorganização das práticas de ensino, do fortalecimento da formação docente e da atuação articulada entre escola, família e políticas públicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de artigos científicos nacionais recentes sobre alfabetização, recomposição das aprendizagens e políticas educacionais. Os resultados apontam que a alfabetização em defasagem exige respostas pedagógicas sensíveis às diferenças entre os estudantes, sem reduzir o processo a treino mecânico ou aceleração artificial de conteúdos. Conclui-se que a superação desse quadro depende de ações integradas, acompanhamento contínuo e reconhecimento de que alfabetizar, mesmo em contextos adversos, envolve garantir acesso efetivo à cultura escrita e às práticas sociais da linguagem.

Palavras-chave: alfabetização. defasagem escolar. recomposição da aprendizagem. avaliação diagnóstica. políticas públicas.

Abstract

This study aims to analyze the challenges and strategies involved in the "out-of-time" literacy process, understood as the learning of reading and writing that occurs at a lag compared to the expected school trajectory. The analysis is based on the understanding that this phenomenon does not stem from a single cause, but from a set of social, institutional, pedagogical, and historical factors that interfere with children's development. The study also examines the importance of diagnostic assessment, the reorganization of teaching practices, the strengthening of teacher training, and the articulated action between school, family, and public policies. Methodologically, this is a bibliographic research, with a qualitative approach, constructed from recent national scientific articles on literacy, learning restructuring, and educational policies. The results indicate that delayed literacy requires pedagogical responses sensitive to the differences between students, without reducing the process to mechanical training or artificial acceleration of content. It is concluded that overcoming this situation depends on integrated actions, continuous monitoring, and recognition that literacy, even in adverse contexts, involves guaranteeing effective access to written culture and the social practices of language.

Keywords: literacy. learning gap. learning recovery. diagnostic assessment. public policies.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa um lugar central na trajetória escolar, pois constitui a base para a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita e amplia suas possibilidades de

participação no mundo escolar e social. Quando esse processo não acontece no tempo previsto pela escola, surgem marcas que ultrapassam o campo pedagógico e atingem a autoestima, o vínculo com a aprendizagem e o sentimento de pertencimento no espaço escolar. Nessa direção, Cerdas (2022) e Axer, Dias e Drummond (2024) mostram que alfabetizar não pode ser entendido como simples transmissão de código, pois envolve linguagem, cultura, autoria e sentidos construídos na experiência concreta dos sujeitos.

Nos últimos anos, esse debate ganhou ainda mais força em razão do agravamento das desigualdades educacionais e do impacto produzido pelas interrupções e fragilidades do ensino, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Pagliarini et al. (2022) e Oliveira-Mendes e Leite (2024) indicam que a defasagem na alfabetização se relaciona tanto com condições sociais desiguais quanto com mudanças curriculares, fragilidades institucionais e respostas pedagógicas nem sempre suficientes para atender às necessidades reais dos estudantes. Dessa forma, falar em alfabetização “fora do tempo” exige compreender que a escola lida com sujeitos concretos, atravessados por tempos de aprendizagem distintos e por contextos que nem sempre favorecem a continuidade do processo educativo.

A escolha do tema se justifica pela urgência de discutir caminhos que permitam enfrentar a defasagem na leitura e na escrita sem culpabilizar a criança ou reduzir o problema a um suposto fracasso individual. Ao contrário, a questão convoca reflexão sobre práticas pedagógicas, avaliação, formação docente e políticas educacionais. Nesse cenário, torna-se necessário perguntar: quais desafios estruturais e pedagógicos interferem na alfabetização “fora do tempo” e quais estratégias podem contribuir, de modo efetivo, para a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais?

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios e as estratégias envolvidos no processo de alfabetização “fora do tempo”. Como objetivos específicos, busca-se compreender os principais determinantes da defasagem na alfabetização; discutir o papel da avaliação diagnóstica na identificação das dificuldades de leitura e escrita; examinar estratégias pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens; e refletir sobre a atuação articulada da escola, da família e das políticas públicas no enfrentamento desse problema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre alfabetização “fora do tempo” pede, antes de tudo, uma compreensão ampliada do próprio ato de alfabetizar. Cerdas (2022), logo no início do debate, chama atenção para o fato de que o ensino da língua escrita não pode ser reduzido ao domínio técnico de letras

e sílabas; no meio dessa reflexão, Axer, Dias e Drummond (2024) reforçam que a leitura e a escrita se constituem em diálogo com a cultura, com os sentidos e com as formas de participação social, o que exige reconhecer a criança como sujeito de linguagem desde o começo do processo. Quando a escola ignora essa amplitude, a alfabetização tende a se transformar em prática empobrecida, distante das experiências concretas dos estudantes e pouco responsiva às diferenças que marcam a sala de aula.

Essa compreensão mais alargada ajuda a perceber que a defasagem na alfabetização não nasce apenas de dificuldades cognitivas ou de lacunas individuais. Em muitos casos, ela é produzida por trajetórias escolares fragmentadas, propostas pedagógicas inflexíveis, currículos pouco sensíveis à realidade dos alunos e ausência de intervenções oportunas. Morais e Silva (2025) argumentam que a aprendizagem da escrita exige articulação entre apropriação do sistema alfabético e participação em práticas significativas de leitura e produção textual; no fim desse mesmo raciocínio, Macedo (2025) mostra que as múltiplas faces da alfabetização impõem à escola o dever de superar modelos simplificados que tratam o aprender como sequência uniforme e previsível. Em termos concretos, isso significa admitir que o tempo escolar formal nem sempre coincide com o tempo real de elaboração das aprendizagens.

Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) situam essa relação como uma chave importante para pensar a formação de professores e a construção de práticas de ensino mais consistentes; em diálogo com esse entendimento, Lopes e Ximenes (2025) lembram que as políticas e práticas voltadas à alfabetização no Brasil foram fortemente influenciadas pela necessidade de integrar a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais da linguagem. Quando essa articulação não ocorre, a escola pode até ensinar procedimentos gráficos, mas deixa de construir condições para que a criança compreenda a função social do que lê e escreve. Em consequência, surgem trajetórias escolares marcadas por avanço aparente e domínio frágil.

Nessa mesma direção, Goulart (2025) destaca que a formação do alfabetizador precisa considerar o ensino da língua portuguesa como prática discursiva, e não como exercício repetitivo descolado do uso social da linguagem. No meio desse debate, Leal (2025) recupera contribuições importantes para a consolidação de políticas de alfabetização mais comprometidas com o direito de aprender, o que ajuda a perceber que a atuação docente não depende apenas de boa vontade individual, mas também de referenciais teóricos sólidos e de políticas de formação continuada. Esse ponto é fundamental para a alfabetização “fora do tempo”, pois o professor que reconhece níveis distintos de desenvolvimento tende a organizar intervenções mais adequadas, enquanto propostas rígidas costumam agravar a exclusão pedagógica.

Também se torna necessário olhar para o peso das políticas curriculares e das escolhas institucionais. Albuquerque e Cabral (2024) observam que os materiais e orientações curriculares interferem diretamente no modo como a alfabetização é organizada na educação básica, ao passo que Oliveira-Mendes e Leite (2024) problematizam movimentos recentes de esvaziamento teórico e didático nesse campo. Isso revela que a defasagem não pode ser explicada apenas no espaço restrito da sala de aula. Há decisões curriculares, formatos de avaliação, prioridades administrativas e modos de distribuir recursos que produzem efeitos sobre o tempo de aprender. Assim, a alfabetização “fora do tempo” deve ser entendida como expressão de um problema pedagógico, mas também social e político.

O debate contemporâneo aponta que recompor aprendizagens não significa apenas acelerar conteúdos. Silva e Follador (2025) defendem práticas alfabetizadoras que ultrapassem disputas reducionistas entre métodos, enquanto Oliveira, Palacios e Bellato (2025) mostram que experiências de reagrupamento podem favorecer intervenções mais precisas quando articuladas a diagnóstico e acompanhamento. Em outras palavras, a resposta para a defasagem não está em simplificar o ensino, mas em qualificá-lo. Alfabetizar crianças em tempos distintos exige cuidado com a singularidade, clareza de objetivos, escuta pedagógica e compromisso com o direito de todos à cultura escrita.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica, com abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica. A escolha por esse percurso metodológico decorre do objetivo de reunir, organizar e interpretar produções acadêmicas recentes sobre alfabetização “fora do tempo”, buscando compreender os fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita e as estratégias apontadas para o enfrentamento da defasagem escolar. A abordagem qualitativa mostrou-se pertinente porque permite examinar sentidos, argumentos e perspectivas teóricas presentes nos textos analisados, favorecendo leitura crítica do problema sem reduzi-lo a indicadores numéricos isolados.

O levantamento do material foi conduzido a partir de artigos científicos nacionais publicados entre 2022 e 2025, em língua portuguesa, diretamente relacionados ao campo da alfabetização, letramento, formação docente, políticas educacionais e recomposição das aprendizagens. Para a seleção das produções, foram adotados os descritores: (alfabetização; defasagem escolar; recomposição da aprendizagem; avaliação diagnóstica; políticas públicas). Como critérios de inclusão, consideraram-se textos completos, publicados em periódicos

científicos, com autoria identificada, pertinência temática e recorte temporal compatível com a proposta do estudo. Como critérios de exclusão, foram retirados textos duplicados, publicações fora do período delimitado, materiais que abordavam a alfabetização de modo muito amplo sem conexão com a defasagem de aprendizagem e estudos que não apresentavam contribuição direta ao problema investigado.

Após a seleção, procedeu-se à leitura integral dos textos e à organização analítica do conteúdo em quatro eixos: compreensão da alfabetização “fora do tempo” e seus determinantes; avaliação diagnóstica e identificação das defasagens; estratégias pedagógicas de recomposição; e papel da escola, da família e das políticas públicas. A interpretação do material buscou identificar convergências, tensões e contribuições centrais das obras escolhidas, respeitando a autoria dos pesquisadores e articulando os dados teóricos ao objetivo do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO “FORA DO TEMPO” E SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES

Discutir sobre a alfabetização “fora do tempo” exige romper com a ideia de que toda criança aprende segundo um mesmo ritmo e dentro de uma linearidade previsível. Cerdas (2022) aponta, desde o início dessa discussão, que alfabetizar envolve mais do que ensinar correspondências entre sons e letras; no meio desse entendimento, Axer, Dias e Drummond (2024) mostram que a entrada na cultura escrita depende de experiências de linguagem carregadas de sentido, o que já permite perceber que a defasagem não se explica por um único fator. Quando o processo escolar trata o tempo de aprender como medida uniforme, ele desconsidera as desigualdades que atravessam o cotidiano das crianças e transforma diferenças de percurso em sinais de fracasso.

Essa defasagem costuma ser produzida pelo encontro entre condições sociais desfavoráveis e respostas escolares insuficientes. Pagliarini et al. (2022), ao tratarem dos impactos da pandemia, demonstram que muitas crianças chegaram aos anos iniciais com vínculos pedagógicos fragilizados, pouca exposição a práticas sistemáticas de leitura e escrita e experiências muito descontínuas de escolarização; no mesmo campo de análise, Oliveira-Mendes e Leite (2024) observam que o cenário recente da alfabetização brasileira também foi afetado por tensões curriculares e por mudanças que nem sempre fortaleceram o trabalho

didático. Em consequência, a criança que não se alfabetiza no tempo esperado passa a carregar, ao longo dos anos, marcas de um processo que foi interrompido, reduzido ou mal acompanhado.

É importante notar que a expressão “fora do tempo” não deve ser lida como sentença de incapacidade, mas como indício de desencontro entre o que a escola propõe e o que o aluno efetivamente conseguiu construir até determinado momento. Morais e Silva (2025) lembram que não basta expor o estudante a textos ou solicitar produção escrita sem garantir a apropriação do sistema alfabético; em outra chave complementar, Macedo (2025) evidencia que a alfabetização possui muitas dimensões e que ignorar essa complexidade costuma gerar práticas simplificadas, pouco eficazes diante das necessidades reais da turma. Isso mostra que a defasagem pode nascer tanto da ausência de trabalho sistemático com a escrita quanto do excesso de atividades mecânicas sem sentido pedagógico.

Goulart (2025) sustenta que a atuação do alfabetizador precisa reconhecer a linguagem como prática discursiva, o que exige leitura mais refinada do desenvolvimento infantil e das possibilidades de intervenção; no fim desse raciocínio, Leal (2025) reforça que políticas de alfabetização ganham força quando dialogam com a realidade do trabalho escolar e oferecem suporte consistente aos professores. Quando isso não acontece, cresce a tendência de repetir exercícios padronizados, aplicar rotinas pouco responsivas e tratar como homogêneo um grupo de alunos que chega à sala de aula com histórias, repertórios e dificuldades muito distintas.

Albuquerque e Cabral (2024) assinalam que documentos, programas e materiais didáticos participam da definição do que se entende por alfabetizar e do modo como esse processo é organizado desde a educação infantil; em linha próxima, Rezende et al. (2025) mostram que as políticas de alfabetização da infância no Brasil apresentam disputas, permanências e desafios que repercutem diretamente na prática escolar. Isso significa que a alfabetização “fora do tempo” não pode ser explicada apenas pela sala de aula ou pela família. Ela resulta de uma rede de condicionantes que inclui currículo, gestão, acesso a recursos, concepções pedagógicas e continuidade das políticas educacionais.

Há ainda um aspecto subjetivo que merece atenção: quanto mais a criança avança na escolaridade sem consolidar a leitura e a escrita, maior tende a ser o sentimento de inadequação diante dos colegas e das exigências escolares. Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) ajudam a compreender que alfabetização e letramento precisam caminhar de forma articulada para que o estudante encontre função social e sentido no que aprende; no fechamento desse debate, Lopes e Ximenes (2025) mostram que as contribuições do campo da alfabetização no Brasil apontam justamente para a necessidade de integrar política, prática e formação. Assim, compreender a alfabetização “fora do tempo” significa reconhecer um problema multifacetado, cuja superação

exige olhar atento às desigualdades, às escolhas didáticas e ao direito de cada criança de aprender com dignidade.

4.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E IDENTIFICAÇÃO DAS DEFASAGENS NA LEITURA E NA ESCRITA

A avaliação diagnóstica ocupa papel decisivo quando se trata de alfabetização em defasagem, pois é ela que permite reconhecer o ponto real em que cada estudante se encontra. Sem esse cuidado, a escola corre o risco de ensinar para um aluno imaginado e não para a criança concreta que está diante do professor. Cerdas (2022) destaca que o ensino da língua escrita precisa considerar o sujeito e sua produção de sentido; nesse mesmo movimento, Moraes e Silva (2025) mostram que a aprendizagem da escrita depende de intervenções que articulem compreensão do sistema alfabético e uso significativo da linguagem. A avaliação, portanto, não pode ser vista como simples procedimento burocrático, mas como instrumento de leitura pedagógica da turma.

Quando bem conduzida, a avaliação diagnóstica ajuda a distinguir situações muito diferentes que, à primeira vista, podem parecer iguais. Há crianças que reconhecem letras, mas não compreendem o funcionamento da escrita; outras produzem hipóteses consistentes, porém leem com pouca autonomia; algumas conseguem decodificar, mas não atribuem sentido ao texto. Macedo (2025) chama atenção para as múltiplas facetas da alfabetização, enquanto Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) reforçam a necessidade de olhar simultaneamente para alfabetização e letramento. Isso impede análises apressadas e mostra que a identificação das defasagens não deve se limitar a verificar acertos e erros, mas precisa interpretar como a criança pensa, lê, escreve e interage com a linguagem.

Esse tipo de avaliação também precisa acontecer de forma contínua, e não somente em momentos formais do calendário escolar. Goulart (2025) ressalta que o trabalho do alfabetizador requer atenção ao uso da língua e à maneira como os estudantes constroem sentidos; em diálogo com essa visão, Leal (2025) sustenta que políticas de alfabetização consistentes pedem acompanhamento permanente do processo e não apenas verificação final de resultados. Quando a escola observa a trajetória do aluno ao longo do tempo, consegue perceber avanços parciais, dificuldades persistentes e mudanças necessárias na condução

didática. Sem esse acompanhamento, a defasagem tende a se ampliar silenciosamente até se tornar mais difícil de enfrentar.

A avaliação diagnóstica não deve servir para rotular, comparar ou expor as crianças, mas para orientar intervenções mais precisas. Axer, Dias e Drummond (2024) lembram que alfabetizar envolve significação, cultura e modos de relação com a escrita; no interior dessa mesma discussão, Silva e Follador (2025) defendem práticas que escapem à rigidez metodológica e se aproximem das experiências vividas pelos estudantes. Assim, diagnosticar não significa classificar a criança como “atrasada”, e sim compreender quais conhecimentos já foram construídos, quais barreiras ainda persistem e quais caminhos pedagógicos podem favorecer avanços mais sólidos.

No contexto da alfabetização “fora do tempo”, a avaliação também precisa considerar fatores externos à sala de aula. Pagliarini et al. (2022) evidenciam que a interrupção de rotinas escolares e a desigualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem agravaram dificuldades nos anos iniciais; ao mesmo tempo, Oliveira-Mendes e Leite (2024) mostram que o campo da alfabetização sofreu impactos de decisões curriculares e institucionais que interferiram no cotidiano pedagógico. Dessa forma, identificar defasagens implica reconhecer que os resultados observados nas crianças carregam marcas de condições objetivas de escolarização, e não apenas de esforço individual. Essa leitura mais ampla evita julgamentos simplistas e favorece respostas mais justas.

A avaliação diagnóstica ganha maior potência quando se articula ao planejamento e à reorganização das estratégias de ensino. Oliveira, Palacios e Bellato (2025) mostram que reagrupamentos e intervenções direcionadas podem ser eficazes quando partem de informações concretas sobre o nível de aprendizagem dos estudantes; no fechamento desse eixo, Queiroz (2023) indica que programas voltados à alfabetização só produzem efeitos mais consistentes quando alcançam a linha de frente da escola com clareza de propósitos e suporte às ações pedagógicas. Em síntese, a avaliação diagnóstica não é etapa isolada, nem um fim em si mesma. Ela constitui base indispensável para compreender a defasagem, planejar o ensino e devolver à criança a possibilidade real de avançar na leitura e na escrita.

4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

A recomposição da alfabetização exige muito mais do que retomar conteúdos de maneira apressada. Trata-se de reorganizar o ensino para que o estudante reencontre condições

de aprender, com sentido e acompanhamento adequado. Silva e Follador (2025) defendem, logo no centro desse debate, que as práticas alfabetizadoras precisam escapar da polarização entre métodos e se voltar para aquilo que efetivamente favorece a aprendizagem; nessa mesma direção, Morais e Silva (2025) argumentam que a apropriação do sistema de escrita não pode ser dissociada de experiências significativas de leitura e produção textual. Em outras palavras, recompor não é repetir o que já falhou, mas reconstruir o percurso com maior precisão pedagógica.

Uma estratégia importante consiste em organizar intervenções diferenciadas dentro da própria rotina escolar. Oliveira, Palacios e Bellato (2025) mostram que o reagrupamento de estudantes pode favorecer a recomposição quando permite reunir crianças com necessidades próximas para ações mais direcionadas; no meio dessa discussão, Goulart (2025) reforça que o professor alfabetizador precisa interpretar os usos da língua e ajustar o ensino às demandas concretas da turma. Esse arranjo não deve criar segregação, mas ampliar a possibilidade de acompanhamento. Quando o docente conhece melhor os níveis de aprendizagem, consegue propor atividades mais coerentes, evitando tanto a estagnação quanto a sobrecarga.

Cerdas (2022) lembra que alfabetizar não se resume ao ensino de código, enquanto Axer, Dias e Drummond (2024) defendem que a relação com a leitura e a escrita precisa dialogar com a cultura e com a produção de significados. Isso quer dizer que atividades de consciência sobre o sistema alfabético são importantes, mas precisam estar ligadas a textos, práticas de leitura, circulação de palavras e experiências em que a escrita tenha função real. A criança em defasagem não precisa apenas de mais exercícios; precisa de melhores oportunidades de compreender por que lê, o que escreve e como a linguagem opera no cotidiano.

Leal (2025) chama atenção para a relevância de políticas e ações que deem sustentação concreta ao trabalho de alfabetização, e Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) mostram que a articulação entre alfabetização e letramento continua sendo decisiva para uma prática mais consistente. Em vez de tratar o contraturno, os reforços ou os atendimentos complementares como espaços de repetição, a escola pode utilizá-los para propor mediações mais individualizadas, leitura acompanhada, produção escrita com apoio, jogos linguísticos, rodas de conversa e situações em que a criança avance a partir do que já sabe. O tempo extra só produz efeito quando está conectado a objetivos claros e a diagnóstico real.

Macedo (2025) demonstra que a alfabetização exige leitura ampla de suas diferentes dimensões, e Lopes e Ximenes (2025) mostram que as contribuições do campo da alfabetização no Brasil ajudam a qualificar práticas e políticas. Quando o professor compreende as hipóteses

de escrita, os modos de intervenção e as relações entre oralidade, leitura e escrita, ele consegue tomar decisões mais efetivas diante das defasagens. Já a ausência desse suporte costuma gerar respostas improvisadas, centradas em fichas repetitivas, treino mecânico ou cobrança excessiva, o que tende a ampliar a distância entre a criança e a linguagem escrita.

Por fim, recompor aprendizagens requer coerência entre avaliação, planejamento e acompanhamento. Pagliarini et al. (2022) mostram que os efeitos recentes sobre a alfabetização exigem respostas atentas e sustentadas, enquanto Queiroz (2023) revela que iniciativas voltadas à alfabetização dependem da forma como são apropriadas na prática cotidiana da escola. Assim, estratégias pedagógicas eficazes incluem escuta do estudante, flexibilização do trabalho didático, diversidade de textos, intervenções focalizadas e revisão constante do percurso. A alfabetização “fora do tempo” não se resolve com pressa nem com simplificação. Ela pede compromisso, continuidade e ações que restituam à criança o direito de aprender sem ser reduzida à lógica da falta.

4.4 O PAPEL DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DA DEFASAGEM

O enfrentamento da alfabetização em defasagem não pode ser atribuído exclusivamente ao professor ou à criança. Trata-se de uma responsabilidade compartilhada, que envolve a escola, a família e o poder público em diferentes níveis. Rezende et al. (2025) mostram que as políticas educacionais de alfabetização da infância se estruturam em disputas e escolhas que repercutem diretamente no cotidiano escolar; ao mesmo tempo, Oliveira-Mendes e Leite (2024) indicam que o campo da alfabetização sofreu impactos significativos em razão de mudanças curriculares e institucionais. Esse quadro evidencia que a defasagem não é acidente isolado, mas resultado de um sistema que, em muitos contextos, ainda não consegue garantir continuidade, equidade e suporte suficiente às aprendizagens iniciais.

A escola, nesse cenário, ocupa posição estratégica porque é o espaço onde o problema se torna visível e onde as possibilidades de intervenção se concretizam. Albuquerque e Cabral (2024) observam que orientações curriculares e materiais didáticos influenciam fortemente a forma como a alfabetização é organizada, e Goulart (2025) reforça que o trabalho docente depende de formação capaz de compreender a língua em uso, com seus aspectos discursivos e sociais. Desse modo, a escola precisa criar ambientes alfabetizadores consistentes, acompanhar os percursos individuais, fortalecer o planejamento coletivo e assumir que a defasagem não se

combate com improviso. Gestão pedagógica, coordenação e trabalho colaborativo entre professores tornam-se peças essenciais para que a recomposição deixe de ser intenção e se converta em prática cotidiana.

A participação da família também merece destaque, embora não possa ser pensada de forma idealizada ou culpabilizadora. Axer, Dias e Drummond (2024) lembram que a alfabetização se conecta à cultura e às experiências de linguagem vividas pelos sujeitos, enquanto Cerdas (2022) mostra que a entrada na escrita envolve autoria e produção de sentido. Isso ajuda a entender que o contato da criança com livros, narrativas, conversas e diferentes usos da linguagem fora da escola pode fortalecer o percurso de aprendizagem. Ainda assim, nem todas as famílias dispõem das mesmas condições materiais, de tempo ou de escolarização para acompanhar o processo da mesma maneira. Por isso, a parceria entre escola e família precisa ser construída com acolhimento e orientação, e não com cobrança desmedida.

Em muitos casos, a contribuição mais importante da família está na valorização da escola, na manutenção da frequência, no incentivo à leitura e na criação de rotinas minimamente favoráveis ao estudo. Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) ressaltam a importância da articulação entre alfabetização e letramento, o que envolve reconhecer a escrita como prática social; em convergência, Lopes e Ximenes (2025) demonstram que políticas e práticas de alfabetização ganham força quando não se limitam ao espaço interno da sala de aula. Isso significa que o envolvimento familiar, mesmo em gestos simples, pode ampliar o vínculo da criança com a linguagem escrita. Contudo, quando esse apoio não é possível, cabe à escola intensificar ainda mais sua mediação, sem transformar a ausência de condições familiares em justificativa para o insucesso escolar.

As políticas públicas, por sua vez, precisam assegurar continuidade, formação docente, financiamento, acompanhamento e materiais adequados. Queiroz (2023) discute como programas de alfabetização dependem da forma como chegam aos atores da linha de frente, e Leal (2025) destaca a relevância de políticas articuladas ao cotidiano das práticas pedagógicas. Uma política de alfabetização consistente não se resume à formulação de metas ou à aplicação de avaliações externas. Ela precisa oferecer condições reais para que as redes de ensino promovam diagnóstico, intervenção, formação e acompanhamento permanente. Sem isso, a responsabilidade pela recomposição recai de maneira desigual sobre escolas e professores, que passam a responder a um problema estrutural com recursos limitados.

Por fim, o combate à defasagem exige ação intersetorial e compromisso contínuo com o direito de aprender. Pagliarini et al. (2022) evidenciam que os impactos recentes sobre a alfabetização foram amplos e desiguais, enquanto Oliveira, Palacios e Bellato (2025) mostram

que estratégias como reagrupamento e reorganização pedagógica podem contribuir quando sustentadas institucionalmente. Assim, escola, família e políticas públicas não devem atuar de modo fragmentado. O que se espera é uma rede de apoio capaz de identificar dificuldades precocemente, fortalecer o trabalho docente, acolher as singularidades das crianças e garantir que a alfabetização não seja privilégio de quem aprende no ritmo esperado, mas direito efetivo de todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a alfabetização “fora do tempo” constitui um fenômeno complexo, atravessado por fatores pedagógicos, sociais, institucionais e políticos. Não se trata de um atraso explicado apenas por dificuldades individuais, mas de uma condição produzida, muitas vezes, por trajetórias escolares interrompidas, práticas didáticas pouco ajustadas às necessidades dos estudantes, fragilidades na formação docente e insuficiência de políticas públicas sustentadas. Também ficou evidente que a avaliação diagnóstica, quando conduzida com intencionalidade pedagógica, tem papel decisivo na identificação das defasagens e no planejamento de intervenções mais coerentes com o nível real de aprendizagem de cada criança.

Ao mesmo tempo, o estudo mostrou que a recomposição da alfabetização depende de estratégias pedagógicas consistentes, de atuação articulada entre escola e família e de políticas educacionais comprometidas com a garantia do direito de aprender. Reagrupar, flexibilizar, acompanhar, replanejar e oferecer experiências significativas com a leitura e a escrita são medidas que podem produzir avanços concretos, desde que não sejam tratadas como ações isoladas ou emergenciais. Em síntese, enfrentar a alfabetização “fora do tempo” exige reconhecer a singularidade dos percursos infantis sem abrir mão da responsabilidade coletiva de construir condições reais para que todas as crianças tenham acesso pleno à cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.; CABRAL, A. C. dos S. P. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93017, 2024.
- ALBUQUERQUE, E.; FERREIRA, A. B.; SOUZA, S. B. de. Alfabetização e letramento nas produções de Magda Soares: contribuições para a formação de pesquisadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e283897, 2025.
- AXER, B.; DIAS, J. J.; DRUMMOND, R. de C. R. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93101, 2024.
- CERDAS, L. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240660, 2022.
- GOULART, I. do C. V. Formação do alfabetizador e ensino da língua portuguesa: o agir pelo discurso de Magda Soares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282427, 2025.
- LEAL, T. F. Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e283701, 2025.
- LOPES, L. F.; XIMENES, P. de A. S. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e283950, 2025.
- MACEDO, M. do S. A. N. As muitas facetas da alfabetização na obra de Magda Soares: contribuições para a pesquisa, a prática pedagógica e as políticas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e284096, 2025.
- MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e284056, 2025.
- OLIVEIRA, L. K. M. de; PALACIOS, C.; BELLATO, C. C. Reagrupamento de estudantes para recompor aprendizagens: experiências brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, 2025.
- OLIVEIRA-MENDES, S. A. de; LEITE, C. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93007, 2024.
- PAGLIARINI, A. C. F. *et al.* Impactos da pandemia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Conjecturas*, v. 22, n. 12, p. 271-280, 2022.
- QUEIROZ, J. E. de. A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280117, 2023.
- REZENDE, L. G. *et al.* Políticas educacionais de alfabetização da infância no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, p. 123-133, 2025.

SILVA, D. D. G. da; FOLLADOR, K. J. Práticas alfabetizadoras para além da polarização dos métodos: reflexões sobre experiências vivenciadas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e293906, 2025.