

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: CAMINHOS DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Andreia Cristina da Silva (UEG)
andrea.silva@ueg.br

RESUMO

Este estudo discute a atuação dos professores alfabetizadores tanto no processo de aquisição da leitura e da escrita quanto diante do recorrente fracasso escolar brasileiro na área. Com base em uma abordagem qualitativa apoiada por pesquisa bibliográfica e documental, o objetivo é investigar a relação entre os métodos de ensino e os conceitos de alfabetização e letramento, identificando metodologias facilitadoras para o domínio da língua escrita. As discussões históricas na área frequentemente se concentram, de forma reducionista, em polêmicas acerca dos métodos de alfabetização (Frade, 2005). Torna-se imperativo, portanto, uma formação docente inicial que contemple conhecimentos teórico-práticos diversificados, superando visões limitadas por meio da indissociabilidade entre alfabetizar e letrar (Soares; Batista, 2005). Conclui-se que o sucesso pedagógico depende diretamente da compreensão dos processos cognitivos e psicogenéticos da criança na aprendizagem (Ferreiro; Teberosky, 1999) aliados à natureza do objeto linguístico. A ausência desses componentes na formação dos educadores atua como um fator determinante para a manutenção dos baixos índices de alfabetização na escola brasileira.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Métodos de alfabetização.

ABSTRACT

This study discusses the role of literacy teachers in the process of reading and writing acquisition, as well as in the face of recurrent school failure in Brazil. Based on a qualitative approach supported by bibliographical and documentary research, the objective is to investigate the relationship between teaching methods and the concepts of literacy and social literacy, identifying facilitating methodologies for mastering the written language. Historical discussions in the field frequently focus, reductionistically, on controversies surrounding literacy methods (Frade, 2005). Therefore, initial teacher education must include diversified theoretical and practical knowledge, overcoming limited views through the inseparability of teaching how to read and write and developing social literacy practices (Soares; Batista, 2005). It is concluded that pedagogical success directly depends on understanding children's cognitive and psychogenetic processes in learning (Ferreiro; Teberosky, 1999) combined with the nature of the linguistic object. The absence of these components in teacher training acts as a determining factor in maintaining low literacy rates in Brazilian schools.

Keywords:

Literacy. Literacy methods. Social Literacy.

1. Introdução

A discussão acerca da inserção da criança no mundo da escrita pressupõe uma compreensão aprofundada sobre os conceitos de alfabetização e letramento, indissociáveis no cotidiano escolar. Conforme esclarece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o ato de alfabetizar consiste em viabilizar a apropriação, por parte do estudante, da ortografia do português do Brasil escrito. Esse processo constitui uma construção longa de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, exigindo do professor uma postura investigativa e teoricamente fundamentada. Diante disso, emerge a centralidade da formação inicial e continuada, uma vez que a prática pedagógica eficaz depende diretamente do domínio que o professor possui sobre os caminhos cognitivos trilhados pelo aluno.

Sob essa ótica, o desenvolvimento profissional do educador deve abarcar conhecimentos básicos da fonologia da língua e das fases de desenvolvimento da consciência fonológica na infância. Complementarmente, o professor necessita dominar as relações fonema-grafema, as normas que regem a ortografia do português brasileiro e as diferentes estruturas silábicas. Desse modo, este artigo propõe-se a discutir “A alfabetização e o letramento: caminhos da formação para a docência”, analisando como a sólida bagagem teórica e linguística do professor se desdobra em práticas pedagógicas capazes de consolidar uma alfabetização plena e letrada.

Para atuar com sucesso nessa engrenagem complexa, é imprescindível que o alfabetizador conheça os processos percorridos pela criança para a aprendizagem da língua escrita. Torna-se imperioso, portanto, o acesso a saberes específicos sobre a psicogênese da língua escrita e os mecanismos cognitivos demandados por esse aprendizado. Compreender que aprender a ler e escrever significa dominar a representação da fala por signos gráficos exige que o docente domine aspectos que vão além do senso comum.

2. Alfabetização e letramento: revendo conceitos

Compreender os caminhos da formação docente exige, primordialmente, uma rigorosa delimitação conceitual dos processos que estruturam a aquisição da linguagem escrita. Embora as práticas pedagógicas contemporâneas busquem a indissociabilidade entre o ato de ensinar a ler e o de inserir o sujeito na cultura escrita, torna-se fundamental isolar as especificidades de cada fenômeno para melhor analisá-los. Desse modo, antes de avançar para a dimensão social do uso da língua, faz-se necessário resgatar a dimensão estritamente mecânica e instrumental que fundamenta a base desse aprendizado, conforme explicitam os autores a seguir:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares; Batista, 2005, p. 24)

O termo alfabetização foi explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da seguinte forma: “[...] aprendizagem de um conhecimento notacional: a escrita alfabética” (Brasil, 1997, p. 27). No documento, o conceito de alfabetização é identificado como o aprendizado de um conhecimento de natureza notacional, correspondente ao domínio do sistema de escrita alfabética. Esse processo envolve a apropriação do código gráfico, no qual o estudante compreende as regras de correspondência entre os fonemas da fala e os grafemas da escrita. Longe de ser um pré-requisito mecânico e isolado baseado na memorização de sílabas, a alfabetização é abordada como a aquisição técnica e conceitual da grafia, funcionando como uma engrenagem que se desenvolve de forma simultânea e integrada à produção de sentidos.

O termo letramento, embora não apareça de forma explícita nos PCNs, foi definido como “[...] processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa” (Brasil, 1997, p. 27) ou ainda “aprendizagem da língua que se usa para escrever” (p. 27) também foi definido como “[...] a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita” (p. 27). Por fim, os PCNs evidenciam a importância da plena participação social e das práticas sociais de uso:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (Brasil, 1997, p. 21)

Nesse contexto, os PCNs afirmam que o domínio da língua transcende regras gramaticais, configurando-se como instrumento essencial para a participação social, comunicação, expressão de pontos de vista e construção de conhecimento. A apropriação das competências linguísticas é, portanto, um direito que capacita o indivíduo a intervir na realidade e construir visões de mundo (Brasil, 1997).

Nos PCNs está claro que somente o aprendizado das primeiras letras não assegura a plena participação do sujeito na sociedade. Assim, por meio de uma metáfora o documento evidencia:

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. (Brasil, 1997, p. 27)

A metáfora do foguete de dois estágios ilustra a visão tradicional e ultrapassada que separava rigidamente a alfabetização do letramento. Nessa perspectiva antiga, o primeiro estágio funcionava como uma etapa estritamente mecânica, focada no aprendizado isolado do sistema alfabético e das correspondências fonográficas (“primeiras letras”). Apenas após o disparo e a conclusão dessa fase técnica é que o aluno estaria apto a ingressar no segundo estágio: o estudo da língua propriamente dita, voltado para os exercícios de redação e treinos gramaticais. O conhecimento atual rejeita essa fragmentação linear, demonstrando que a apropriação do sistema de escrita (alfabetização) e o desenvolvimento das práticas sociais e discursivas de leitura e produção textual (letramento) não devem ocorrer de forma sequencial, mas sim simultânea e integrada desde o início da escolarização.

Conforme Soares e Batista (2005) a gênese do conceito de letramento decorre de uma progressiva ampliação epistemológica do próprio constructo da alfabetização, que passou a abranger não apenas a aquisição técnica do código escrito, mas também as competências discursivas necessárias para sua efetiva utilização social.

Ademais, conforme Soares e Batista (2005), a apropriação técnica da alfabetização – restrita ao domínio do código e à mecânica da decodificação – mostra-se insuficiente frente às demandas contemporâneas. Inserido em uma sociedade profundamente grafocêntrica, o sujeito necessita desenvolver o letramento, competência que viabiliza o uso funcional e discursivo da escrita por meio da leitura e da produção textual proficiente em diversas esferas sociais.

Foi justamente para designar essa nova vertente da inserção na cultura escrita que o termo letramento foi cunhado. Esse constructo conceitua, portanto, o repertório de saberes, atitudes e competências mobilizados no uso social da língua. Assim, Soares e Batista (2005, p. 50) definiram o letramento como: “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”.

A criação de um ambiente alfabetizador, conforme Soares e Batista (2005), requer metodologicamente o incentivo ao uso da linguagem escrita por crianças que ainda não dominam o alfabeto. Isso se concretiza na rotina escolar por meio de etiquetas, quadros de frequência e registros diários. Do ponto de vista conceitual, essa prática se fundamenta no princípio de que compreender a função social e os usos práticos da escrita confere significado ao aprendizado. Assim, ao perceber a utilidade real do registro e da comunicação, a criança desenvolve a necessidade de se alfabetizar, o que estimula sua autonomia para explorar o funcionamento da língua.

3. Os métodos de alfabetização e os desafios da formação docente

A discussão sobre os métodos de alfabetização historicamente oscila entre a busca por soluções mágicas e a negação total de sua validade, gerando debates complexos que impactam diretamente a prática docente (Frade, 2005). Diante dessas polêmicas e transformações nas didáticas de ensino inicial da escrita, torna-se indispensável resgatar a perspectiva histórica que consolidou tais caminhos metodológicos.

Essa recuperação crítica permite evidenciar as vantagens, desvantagens e reapropriações atuais de cada método, servindo como base essencial para problematizar a prática em sala de aula. Assim, o grande desafio na formação de professores reside em prepará-los para mediar essas inovações e permanências, superando desgastes ideológicos para valorizar saberes que de fato impulsionem o sucesso da aprendizagem.

Conforme Frade (2005), nas duas últimas décadas do século XX, o debate sobre os métodos de alfabetização cedeu espaço para os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando o processo de construção do conhecimento pela criança. Esse redimensionamento teórico questiona o uso de métodos rígidos que ignoram a complexidade da cultura escrita e o modo como o aluno aprende, reduzindo o problema a apenas uma dimensão.

Paralelamente a isso, Frade (2005) afirma que a prática da alfabetização une as teorias de cada época às estratégias de ensino criadas pelos professores, independentemente da denominação dada – técnicas, métodos ou didáticas. Diante dos avanços das ciências da linguagem e da aprendizagem, o desafio central da docência permanece o mesmo: transformar essas bases teóricas em caminhos pedagógicos concretos que impulsionem o desempenho dos alunos.

A formação inicial de professores no contexto atual precisa envolver as mudanças conceituais relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, a compreensão de que o termo alfabetização – entendido como o processo específico de aprender a ler e a escrever, focando na aquisição do sistema alfabético e das regras de conversão entre fonemas e grafemas não é suficiente para a plena participação social. Aliás, é necessário que os estudantes façam uso da escrita em situações sociais, ou seja, a alfabetização, conforme Soares (2004) só tem sentido em um contexto de letramento. Isso amplia o papel da escola de ensinar o sistema da escrita propondo situações reais de uso.

A alfabetização atual, conforme Frade (2005, p. 10) enfrenta dois desafios pedagógicos: “[...] propiciar a vivência da língua como objeto cultural e tratar o sistema de escrita como objeto de reflexão.” O primeiro exige

aproximar o aluno dos usos sociais da linguagem escrita através de situações variadas. O segundo requer o ensino das regras estáveis da escrita, processo que demanda distanciamento e análise detalhada.

Com relação à formação de professores, o domínio de ferramentas pedagógicas é imprescindível para a consolidação da prática docente na fase inicial da alfabetização. De acordo com Isabel Frade (2005), o ato de ensinar a ler e escrever demanda competências e saberes bem delimitados, uma vez que

[...] há uma identidade especial que caracteriza o professor alfabetizador e este precisa conhecer e compreender aspectos históricos que ajudaram a construir/constituir uma tradição metodológica própria do nível de ensino em que atua. Isso inclui o conhecimento dos métodos de alfabetização. (Frade, 2005, p. 17)

Desse modo, fica evidente que a escolha e a aplicação das estratégias didáticas em sala de aula não ocorrem por mero improviso, mas sim por meio de uma apropriação consciente dos fundamentos estruturais que regem o campo da alfabetização. Por esta razão é importante que os futuros professores conheçam os métodos tradicionais de alfabetização os quais são agrupados em sintéticos (vão das partes para o todo) e analíticos (partem do todo para as partes).

Os métodos sintéticos, conforme Frade (2005), elegem correspondências fonográficas com base em diferentes unidades de análise: a letra (método alfabético), o fonema (método fônico) ou a sílaba (método silábico). Essa disputa em torno de qual unidade priorizar definiu as variações da tendência sintética, cuja característica central é distanciar-se do uso real e do significado do texto para focar estritamente na análise mecânica do sistema de escrita.

A rigidez dos métodos sintéticos de alfabetização, ao reduzir o aprendizado da escrita a um treino puramente mecânico de decodificação de letras, fonemas ou sílabas, impede a formação de leitores críticos e conscientes. Ao priorizar a análise técnica em detrimento do sentido, essa engrenagem pedagógica opera sob um perigoso esvaziamento social da linguagem, distanciando o estudante do uso real e funcional dos textos. Alfabetizar sem letrar significa ignorar que a escrita é, antes de tudo, um instrumento de expressão, poder e cidadania; ao confinar a infância a cantilenas e repetições artificiais desprovidas de contexto, o ensino rígido não apenas falha em dialogar com a realidade do aluno, mas também perpetua uma exclusão velada, gerando sujeitos capazes de decifrar códigos, mas analfabetos funcionais diante das demandas interpretativas do mundo contemporâneo.

Em contraste com a rigidez puramente mecânica da decodificação, os métodos analíticos – representados pelas vertentes global de contos, sentença e palavra – propõem um caminho inverso que prioriza o sentido e a compreensão na alfabetização. Ao tomarem a palavra, a frase ou o texto como unidades iniciais de análise, essas propostas respeitam a percepção global da criança e rompem radicalmente com o treino artificial de fonemas isolados. Assim, o aprendizado parte do todo para as partes, sustentando que o reconhecimento global da linguagem escrita serve como base significativa para que o estudante, em um momento posterior, possa analisar as unidades menores da língua de forma consciente e contextualizada.

Embora os métodos analíticos resgatem a centralidade do sentido e a função social da linguagem ao partir do todo para as partes, seu alcance no processo de alfabetizar letrando esbarra em severas limitações práticas. Ao negligenciarem o ensino explícito e sistemático das relações grafofonêmicas, essas abordagens frequentemente falham em instrumentalizar o aluno para a autonomia da escrita e da leitura fluente. O pressuposto de que a criança deduzirá as unidades menores da língua de forma natural a partir do texto pode aprofundar as desigualdades escolares, prejudicando, sobretudo, os estudantes que dependem exclusivamente da escola para decifrar o código alfabético. Assim, focar apenas na imersão discursiva sem garantir o domínio técnico da decodificação gera um letramento frágil, incapaz de formar leitores plenamente proficientes e autônomos diante da complexidade do mundo contemporâneo.

Ao analisar os métodos tradicionais de alfabetização, Frade (2005) destaca suas vantagens e desvantagens, frisando que tanto as vertentes sintéticas quanto as analíticas guardam uma importância histórica essencial que não deve ser simplesmente negada, mas ressignificada no processo de alfabetizar letrando. A autora argumenta que compreender a trajetória dessas engrenagens pedagógicas permite evidenciar problemas superados, além de reconhecer lacunas e avanços específicos de cada época. No cenário atual, resgatar esses saberes estruturados atua como uma salvaguarda frente a práticas imediatistas. Essa recuperação assegura ao docente o estofo técnico preciso para consolidar o domínio das relações fonológicas básicas, articulando-o ao uso social e à compreensão da língua escrita.

A superação das disputas históricas entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização ganha um contorno essencial quando se compreende que o domínio técnico do código alfabético não é um fim em si mesmo, mas um meio de inserção social. Ao reduzir o ensino da leitura e da escrita à mera decodificação mecânica ou, por outro lado, negligenciar a instrução fonológica sistemática, a prática pedagógica falha em responder às demandas da cultura contemporânea. De acordo com Magda Soares (2010, p. 47), “[...]”

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.” Portanto, o desenho metodológico ideal na atualidade exige conciliar a apropriação explícita do sistema de escrita com o uso funcional e crítico da língua, garantindo que o estudante aprenda a técnica simultaneamente ao desenvolvimento de sua cidadania letrada.

4. Metodologias facilitadoras para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização

O início do desenvolvimento da leitura e da escrita exige que a criança direcione sua atenção para além do significado das palavras, passando a analisar a própria estrutura sonora da fala. Dentro das múltiplas dimensões do processo de alfabetização, as estratégias didáticas que estimulam essa habilidade são fundamentais para que o estudante compreenda o funcionamento do sistema alfabético.

Conforme conceitua Soares (2020, p. 44), “[...] essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica.” Assim, mapear e aplicar práticas pedagógicas mediadoras que facilitem esse avanço cognitivo torna-se um passo indispensável para estruturar um planejamento de ensino que seja, ao mesmo tempo, linguisticamente preciso e socialmente contextualizado.

O avanço cognitivo necessário para que a criança compreenda o sistema de escrita depende diretamente de uma transição estruturada na forma como ela percebe a linguagem oral. Nesse processo, a evolução das hipóteses de escrita da criança caminha em paralelo com a progressiva sofisticação de suas habilidades metalinguísticas.

Ao discutir o papel fundamental da consciência fonológica no processamento da linguagem e sua importância na mediação docente, Magda Soares elucida que esse domínio conceitual consiste na “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2016, p. 166). Sob essa perspectiva, a autora evidencia que a atuação do professor ganha intencionalidade pedagógica quando amparada por esse saber linguístico, permitindo planejar intervenções direcionadas que conduzam o aluno de maneira sistemática e gradual por cada nível de complexidade sonora. Ademais, o impacto dessas camadas estruturais na prática docente reside em transformar o professor em um mediador consciente, superando definitivamente a dependência de “métodos mágicos” rígidos de alfabetização.

Conforme explica Soares (2020, p. 77), o “[...] desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras [...]”, ocorrendo de forma gradual à medida que o estudante progride da consciência lexical para a silábica e, finalmente, consolida a percepção fonêmica. Diante disso, mediar esse percurso por meio de intervenções pedagógicas intencionais assegura que o aprendiz deixe de focar apenas no significado das palavras para focar na estrutura dos seus sons, alcançando a autonomia necessária para codificar e decodificar o alfabeto com fluidez.

O desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de forma gradual e hierárquica, progredindo de unidades sonoras globais e perceptíveis, como as palavras, até a identificação de unidades abstratas, como os fonemas. Essa progressão cognitiva proposta por Magda Soares (2020) pode ser representada graficamente por uma pirâmide, na qual a base sustenta as habilidades iniciais e o topo simboliza o nível de maior complexidade e refinamento cognitivo do aprendiz.

Figura 1: Níveis de Complexidade da Consciência Fonológica.
Pirâmide da Consciência Fonológica (Magda Soares)



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Soares (2020).

A delimitação das três grandes dimensões que integram essa hierarquia fonológica revela a dinâmica de evolução da linguagem na mente do alfabetizando. A seguir, detalham-se os níveis fundamentais que compõem essa estrutura:

Consciência Lexical (Base): Percepção da frase como uma sequência de palavras isoladas.

Consciência Silábica (Intermediário): Identificação e manipulação de sílabas, rimas e aliterações.

Consciência Fonêmica (Topo): Capacidade abstrata de isolar e manipular fonemas individuais, essencial para a consolidação da escrita alfabética.

O domínio dessas três grandes dimensões que integram a hierarquia fonológica é fundamental para orientar a prática pedagógica do professor na alfabetização. Longe de ser apenas um arcabouço teórico, o mapeamento desses níveis sonoros serve como um instrumento essencial de diagnóstico e planejamento para o docente em sala de aula.

A mediação voltada à consciência lexical é fundamental para que o aluno em alfabetização compreenda a segmentação da fala e a autonomia das palavras na escrita. Atividades práticas de manipulação sintática, como a segmentação de frases, fortalecem a percepção visual dos espaços e impulsionam o letramento ao demonstrar como a troca de termos altera o sentido dos enunciados.

No cotidiano escolar, essa prática se materializa em uma sequência didática de três etapas fundamentais. Inicialmente, o docente dita a frase “O cachorro correu no parque” para contagem oral dos vocábulos, registrando-a no quadro com cores distintas para cada termo. Em seguida, os estudantes recebem o enunciado impresso e utilizam barras paralelas para segmentar visualmente as fronteiras das palavras. Por fim, as crianças são desafiadas a substituir o sujeito por sugestões próprias, reescrevendo apenas o primeiro termo antes da marcação gráfica, o que permite compreender a independência do vocábulo alterado e a estabilidade da estrutura frasal restante. Essa manipulação direta combate os erros de hipossegmentação na escrita, impedindo que o estudante aglutine a frase em um bloco sonoro único e confuso (como “ocachorrocorreunoparque”), o que converte a estrutura abstrata da língua em um objeto de reflexão concreto, gráfico e delimitado.

Para o desenvolvimento da consciência silábica no contexto da alfabetização, uma prática eficaz e recorrente é a atividade de “Sílabas Intrusas” ou manipulação silábica oral e visual. Nessa dinâmica, o docente apresenta uma palavra familiar para a turma, como “BONECA”, e desafia os estudantes a identificarem quantos pedaços sonoros (sílabas) ela possui por meio de palmas ou contagem nos dedos. Em seguida, propõe um jogo de subtração ou substituição de termos, questionando: “Se nós tirarmos o primeiro pedaço (BO), qual palavra sobra?”, levando os alunos a descobrirem, de forma lúdica, a palavra autônoma “NECA” ou, em uma proposta de troca, substituindo “BO” por “CA”, gerando “CANECA”. Esse exercício direciona o foco da criança para a estrutura interna das palavras, demonstrando que as sílabas

são unidades sonoras manipuláveis que podem ser isoladas, combinadas ou alteradas para a formação de novos significados no sistema de escrita.

No cotidiano escolar, essa habilidade se consolida por meio da atividade “Palavra Dentro de Palavra”, um recurso didático valioso para demonstrar a composição e a autonomia das unidades silábicas. Nessa dinâmica, o docente apresenta um vocábulo polissílabo de amplo conhecimento da turma, como “SACOLA”, e desafia os estudantes a segmentarem oralmente seus pedaços sonoros. Ao isolarem a última sílaba e analisarem o segmento restante, as crianças são instigadas a perceber que, ao remover o pedaço “LA”, a estrutura restante revela uma nova palavra autônoma: “SACO”. O mesmo exercício de reflexão ocorre ao analisar termos como “SOLDADO” (que esconde “SOL”) ou “CASACO” (que abriga “CASA”). Essa manipulação consciente de unidades fonológicas menores evidencia que as sílabas não são apenas pedaços abstratos de som, mas sim estruturas dinâmicas que podem se reorganizar para dar origem a novos significados, refinando a percepção linguística do alfabetizando.

No cotidiano escolar, o desenvolvimento da consciência fonêmica — o nível mais refinado da consciência fonológica — pode ser introduzido por meio da atividade “Troca Sons” com o uso de fichas coloridas. O docente apresenta oralmente uma palavra simples de estrutura consoante-vogal-consoante-vogal, como “BOLA”, e pede para os estudantes identificarem cada som isolado, associando cada um a uma ficha na mesa: /b/ /o/ /l/ /a/. Em seguida, o professor propõe o desafio de substituir apenas o primeiro fonema, perguntando: “O que acontece se tirarmos o som /b/ e colocarmos o som /m/?” Ao realizarem a substituição fonêmica na fala e mudarem a primeira ficha de cor, as crianças descobrem a palavra “MOLA”, repetindo o processo para gerar “COLA” ou “SOLA”. Essa manipulação direta de unidades sonoras mínimas e abstratas, desvinculada inicialmente da grafia, treina o ouvido do estudante para isolar, segmentar e misturar fonemas, habilidade preditora essencial para o sucesso da posterior decodificação e codificação na alfabetização.

Em suma, as atividades propostas de consciência lexical, silábica e fonêmica materializam o que Magda Soares, em sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016), conceitua como as facetas linguística e psicológica do aprendizado da escrita. Longe de reduzirem o processo a um treino mecânico, essas práticas de manipulação fonológica convertem a estrutura da língua em objeto de reflexão e análise ativa do estudante. Ao promover essa apropriação do sistema alfabético em consonância com as práticas sociais de leitura e escrita, a mediação pedagógica assegura o desenvolvimento pleno do “alfabetizar letrando”, garantindo que a criança compreenda o có-

diglo linguístico para utilizá-lo com autonomia e intencionalidade em suas interações cotidianas.

5. Os caminhos de aprendizagem da leitura e da escrita

A apropriação do sistema alfabético não ocorre de forma linear ou espontânea, exigindo um processo complexo de desenvolvimento cognitivo e motor. Compreender os caminhos de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para identificar como a criança reconstrói esse objeto de conhecimento, passando de fases iniciais de diferenciação gráfica até a plena decodificação e produção autônoma de textos. Essa trajetória envolve a mediação pedagógica intencional e o reconhecimento das hipóteses conceituais que o estudante formula ao longo do processo.

Os processos cognitivos e comportamentais englobam os conhecimentos e capacidades necessários para a construção do saber. Sob essa ótica, cabe questionar: quais operações mentais são ativadas quando a criança se apropria de um objeto de estudo, seja ele a estrutura da linguagem escrita, a compreensão de fenômenos biológicos ou a percepção da organização espacial?

A alfabetização bem-sucedida, conforme Soares e Batista (2005) exige que o professor compreenda profundamente os processos cognitivos e linguísticos que a criança ativa ao tentar compreender o funcionamento do sistema alfabético. Em suas discussões sobre o conceito de “alfaetrar”, Soares (2020) ressalta que o erro cometido pelo estudante não é uma falha, mas sim um vestígio visível de suas hipóteses conceituais sobre a língua. Ao decifrar o que a criança pensa em cada etapa do aprendizado, o professor deixa de seguir métodos rígidos e passa a realizar intervenções pedagógicas precisas e intencionais, mediando o avanço do estudante da sua lógica própria até o domínio real da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

O processo de apropriação do sistema alfabético envolve múltiplas perspectivas teóricas. Este trabalho adota a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), por considerá-la a base mais sólida para estruturar as práticas de alfabetização. Fundamentada no Construtivismo, essa vertente foca no aprendiz como sujeito ativo que constrói o próprio conhecimento por meio da elaboração de hipóteses.

Nessa perspectiva, Soares e Batista (2005) mostram, com base na psicogênese da língua escrita, que, ao interagir com a escrita, a criança inicialmente a diferencia do desenho e reconhece que letras e números servem para ler. Para isso, ela estabelece dois critérios gráficos essenciais: a quantidade mínima de letras e a variedade interna de caracteres. Segundo essa teoria,

esses princípios geram conflitos cognitivos que desestabilizam suas hipóteses iniciais, impulsionando a evolução e a reformulação do seu aprendizado.

Essa descoberta da função simbólica da escrita marca a transição para uma nova etapa investigativa do aprendiz. Ao compreender que os sinais gráficos carregam um significado linguístico, a criança deixa de observar o objeto escrito apenas por fora e passa a procurar as regras internas que regem essa representação. É a partir desse momento que ela começa a buscar a relação entre os sons da fala e as letras no papel, dando início ao processo de construção das hipóteses silábicas e alfabéticas.

Inicialmente, a criança supõe que o sistema de escrita é ideográfico, acreditando que ele representa o significado das palavras (o conceito ou o nome) e não o som. Contudo, ao deparar-se com a natureza fonográfica da nossa língua, ela redireciona sua atenção para o significante e formula a hipótese silábica, passando a associar cada letra a uma sílaba falada, seja por meio de grafias sem valor sonoro ou com correspondência de vogais e consoantes. Esse modelo logo entra em conflito com o conhecimento de palavras reais e com seus próprios critérios gráficos anteriores, gerando contradições cognitivas que a impulsionam a refinar sua percepção e a compreender, progressivamente, que as letras representam unidades sonoras ainda menores: os fonemas (Soares; Batista, 2005).

Esses conflitos manifestam-se claramente em duas situações desafiadoras para a lógica infantil. A primeira ocorre diante de vocábulos monossílabos (como 'sol' ou 'mel'), em que a hipótese silábica exige o uso de apenas uma letra, colidindo frontalmente com o princípio da quantidade mínima necessário para que algo possa ser lido. A segunda contradição surge em palavras com sílabas repetidas (como 'banana' ou 'tatu'), cuja grafia resultaria em sequências idênticas (como 'AAA' ou 'TT'); isso viola o princípio da variedade interna de caracteres. Diante desses paradoxos, os esquemas conceituais da criança entram em desequilíbrio, forçando-a a abandonar a correspondência estritamente silábica para buscar uma unidade de representação menor e mais complexa (Soares; Batista, 2005).

Além disso, com base nas contribuições de Soares e Batista (2005), o contato com palavras memorizadas de seu cotidiano, como o próprio nome, gera um novo impasse: a quantidade de letras fixadas socialmente contraria a lógica da hipótese silábica, fazendo com que “sobre” caracteres na leitura. Para solucionar esses conflitos cognitivos, a criança passa a combinar consoantes e vogais na tentativa de ajustar o que escreve ao que ouve. Essa transição evidencia que, embora o sujeito construa ativamente suas hipóteses conceituais, pesquisas cognitivistas contemporâneas ressaltam que o domínio do sistema fonográfico se consolida de forma mais eficaz quando apoiado pelo

desenvolvimento da consciência fonológica e por instruções diretas que auxiliem a criança a segmentar e analisar conscientemente as unidades sonoras mínimas da língua.

Sob esse prisma cognitivista, a percepção infantil dos sons e sua correspondência com os grafemas ocorre de forma gradativa, sendo assimilada primeiro no início das palavras, depois no final e, por último, em seu interior. Essa progressão fonológica é fundamental para o desenvolvimento da fluência em leitura, apontada como uma dimensão indispensável da alfabetização. Ao automatizar o reconhecimento e a decodificação das palavras, o aprendiz evita a sobrecarga da memória de trabalho, liberando sua capacidade cognitiva para focar em processos mais complexos de processamento textual e na efetiva compreensão do sentido do texto.

Em suma, o debate contemporâneo indica que o sucesso na transição entre o reconhecimento das hipóteses gráficas e o domínio do significante sonoro reside na articulação harmônica entre as diferentes facetas desse aprendizado. Não se trata de anular a centralidade do papel ativo do estudante proposto pela psicogênese, mas sim de complementar suas descobertas conceituais com uma mediação pedagógica intencional e sistemática. Conforme sintetiza de forma categórica Soares (2020), a efetivação desse processo exige a compreensão de que:

[...] a alfabetização consiste no processo de apropriação do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...]. (Soares, 2020, p. 27)

Portanto, ao fundir o avanço espontâneo das hipóteses cognitivas com o desenvolvimento da fluência e da consciência fonológica, constrói-se um caminho integrado onde decodificar o som e compreender a função social do texto tornam-se ações indissociáveis.

6. Considerações finais

A análise dos elementos discutidos consolida a premissa de que a formação qualificada do professor alfabetizador constitui o vetor determinante para a eficácia das práticas pedagógicas, validando a perspectiva teórica de Magda Soares sobre a indissociabilidade entre o alfabetizar e o letrar. Sob essa ótica, o preparo docente emerge como um imperativo científico e institucional, essencial para transcender a mera decodificação mecânica e promover a inserção crítica do sujeito na cultura escrita. Compreender a complexidade dessa dupla dimensão e estruturar políticas de desenvolvimento profissional contínuo configuram-se, fundamentalmente, como pressupos-

tos indispensáveis para assegurar o direito à educação plena e democraticamente inclusiva.

Nessa perspectiva, os PCNs (Brasil, 1997) utilizam a metáfora do foguete em dois estágios para criticar abertamente a visão tradicional e fragmentada do ensino da Língua Portuguesa. Ao rejeitar essa analogia – na qual o primeiro estágio corresponderia apenas à aquisição mecânica do código (alfabetização) e o segundo ao uso da língua (produção e leitura) –, o documento consolida a urgência de uma abordagem integrada. Dessa forma, os PCNs propõem a superação desse modelo linear em prol de um processo contínuo e simultâneo, onde a apropriação do sistema alfabético ocorre de forma indissociável de suas práticas discursivas. Desse modo, o uso social da escrita deixa de ser uma etapa tardia e passa a ser o eixo estruturante desde o início do aprendizado, garantindo que o estudante desenvolva competências reais para atuar de forma crítica na sociedade.

A consolidação dessa prática integrada exige a incorporação de metodologias facilitadoras para o desenvolvimento da consciência fonológica. Magda Soares (2020) propõe o desenvolvimento da consciência fonológica através de uma progressão pedagógica que vai da consciência lexical, passa pela consciência de rimas até a consciência fonêmica, integrando o domínio do código escrito ao letramento. Essa metodologia estruturada oferece o suporte necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante do cenário exposto, conclui-se que o sucesso do processo de apropriação do sistema de escrita reside na superação do pragmatismo técnico por meio de uma sólida formação docente. Torna-se imprescindível que os professores alfabetizadores dominem a historicidade e a estrutura dos métodos tradicionais de alfabetização, uma vez que esse referencial técnico fornece ferramentas didáticas essenciais para a organização do ensino. Contudo, esse conhecimento não deve se traduzir em uma aplicação mecânica; pelo contrário, exige do educador uma postura crítico-reflexiva que problematize o emprego dessas metodologias na prática pedagógica diária. Somente através desse olhar analítico, torna-se possível alinhar as ferramentas tradicionais às reais necessidades cognitivas e psicogenéticas da criança, transformando o ato de ensinar em uma práxis consciente e articulada com as demandas do letramento contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: Caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.