

## **O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO, A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Andreia Cristina da Silva (UEG)  
[andrea.silva@ueg.br](mailto:andrea.silva@ueg.br)

### **RESUMO**

Este artigo defende que a atuação do professor alfabetizador exerce papel central no enfrentamento do fracasso escolar. Esta pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, objetiva analisar a relação entre os métodos de alfabetização e as concepções linguísticas de alfabetização e letramento. Sob a perspectiva de Soares (2004), assume-se a indissociabilidade entre a apropriação do sistema de escrita e suas práticas sociais. O estudo enfatiza a relevância do conhecimento linguístico e metalinguístico, fundamentando-se na proposta de Travaglia (2013; 2015) sobre o ensino pautado nas gramáticas de uso e reflexiva. Busca-se investigar como transformar as estruturas formais do idioma em recursos expressivos e discursivos, integrando os estudos teóricos a práticas situadas de linguagem conectadas aos campos de atuação da BNCC. Para tanto, problematiza-se quais metodologias de ensino de Língua Portuguesa favorecem a ampliação desses saberes, considerando os desafios complexos enfrentados pelo docente, desde lacunas na formação inicial até dilemas práticos em sala de aula. Apoiada na psicogênese da língua escrita, nos processos cognitivos e na apropriação do sistema ortográfico sob a ótica fonológica do português brasileiro, a pesquisa conclui que o sucesso pedagógico depende diretamente do domínio de conhecimentos linguísticos essenciais pelo educador – como a fonologia, a consciência fonológica e as relações fonema-grafema. Essa sólida fundamentação nos estudos da linguagem é indispensável para superar o histórico cenário de insucesso na alfabetização escolar brasileira.

### **Palavras-chave:**

Alfabetização. Letramento. Conhecimento linguístico.

### **ABSTRACT**

This paper argues that the literacy teacher's practice plays a central role in tackling school failure. Through a qualitative bibliographical and documentary research approach, this study aims to analyze the relationship between literacy methods and the linguistic conceptions of literacy and literacy social literacy (letramento). Drawing on the perspective of Soares (2004), it assumes the inseparability of acquiring the writing system and its social practices. The study emphasizes the relevance of linguistic and metalinguistic knowledge, based on Travaglia's (2013; 2015) proposal of teaching grounded in usage-based and reflexive grammars. It seeks to investigate how to transform the formal structures of language into expressive and discursive resources, integrating theoretical studies into situated language practices connected to the fields of action of the BNCC (National Common Curricular Base). To this end, it questions which Portuguese language teaching methodologies favor the expansion of this knowledge, considering the complex challenges faced by teachers, from gaps in initial training to practical classroom dilemmas. Supported by the psychogenesis of written language, cognitive processes, and the acquisition of the orthographic system from the phonological perspective of Brazilian Portuguese, the research concludes that pedagogical success directly depends on the

educator's mastery of essential linguistic knowledge—such as phonology, phonological awareness, and phoneme-grapheme correspondences. This solid foundation in language studies is indispensable for overcoming the historical scenario of failure in Brazilian school literacy.

**Keywords:**

**Literacy. Linguistic knowledge. Literacy social.**

## **1. Introdução**

O debate acerca das metodologias de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume um papel central na formação de professores alfabetizadores e na estruturação das práticas escolares. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidou-se a premissa de que a alfabetização e o letramento devem ser desenvolvidos de forma indissociável, garantindo que a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorra por meio de práticas sociais reais de leitura, escuta e produção textual (Brasil, 2018). Nesse cenário, o papel da escola expande-se para além da mera decodificação mecânica de códigos; exige-se uma reflexão deliberada sobre os conhecimentos linguísticos e gramaticais, contextualizados por eixos integrados de linguagem que promovem a autonomia e a cidadania dos estudantes.

O objeto de estudo deste artigo insere-se justamente nesse panorama, pretendendo enfatizar, de modo especial, a relevância do conhecimento linguístico e metalinguístico nos processos de alfabetização e letramento. Esses saberes são fundamentais para que a instituição escolar assegure a todos os alunos o domínio efetivo da modalidade escrita da língua materna, transformando as estruturas formais do idioma em recursos expressivos e discursivos. Sob essa ótica, os estudos teóricos e gramaticais deixam de ser um fim em si mesmos e passam a integrar práticas situadas de linguagem, conectando-se diretamente aos diferentes campos de atuação humana previstos pela base normativa nacional.

Contudo, a materialização dessa proposta esbarra em desafios complexos enfrentados pelo docente em sala de aula, que perpassam desde a necessidade de investimentos na formação inicial até os dilemas práticos sobre o que e como ensinar na área de conhecimentos linguísticos. Diante desse panorama, o problema desta pesquisa se estabelece na seguinte questão: “Quais metodologias de ensino de Língua Portuguesa favorecem a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos no processo de alfabetização e letramento?”.

Para responder a esse questionamento, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação de interdependência entre conhecimento linguístico,

alfabetização e letramento, bem como identificar metodologias facilitadoras para a apropriação da modalidade escrita nos anos iniciais. O estudo justifica-se pelo fato de que, como bem aponta a BNCC,

[...] dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística [...] (Brasil, 2018, p. 90)

Portanto, torna-se imprescindível que os docentes conheçam e dominem metodologias que promovam situações didáticas estruturadas, alinhadas às competências, habilidades e eixos oficiais, qualificando o processo de alfabetizar letrando.

## **2. O componente curricular língua portuguesa na BNCC**

A prática pedagógica dos professores alfabetizadores no contexto atual busca alinhar-se às orientações dos documentos oficiais. Para tanto, é importante compreender de que modo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o componente curricular Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, conforme a Base, os estudos de natureza teórica e metalinguística – que abrangem a língua, a literatura, a norma-padrão e as demais variedades linguísticas – não devem ser tomados como um fim em si mesmos. Pelo contrário, tais estudos devem integrar práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliar suas capacidades de uso da língua e das linguagens, tanto na leitura quanto na produção escrita, em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018).

Para operacionalizar essa proposta, a BNCC estrutura o componente de língua portuguesa a partir de quatro eixos geradores que organizam as práticas de linguagem: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística/Semiótica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses eixos funcionam de forma integrada, de modo que os conhecimentos linguísticos e gramaticais não são isolados, mas sim contextualizados pelo eixo da Análise Linguística. Essa abordagem articulada é fundamental para que o estudante não apenas decodifique o sistema de escrita, mas reflita conscientemente sobre as regras, as estruturas e os recursos da língua enquanto fala, lê e escreve. Dessa forma, a sistematização desses saberes linguísticos desde a alfabetização empodera a criança, transformando as ferramentas formais da língua em recursos expressivos indispensáveis para a sua efetiva participação social.

Em relação ao eixo de Análise Linguística/Semiótica, a BNCC esclarece que este envolve procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente durante a leitura e a produção textual. Esse proces-

so abrange a materialidade dos textos e seus efeitos de sentido, considerando tanto as formas de composição determinadas pelos gêneros e situações de produção quanto os estilos adotados. Diante disso, torna-se indispensável oportunizar, nas práticas de leitura, escuta e produção de textos, situações de reflexão sobre a língua e as linguagens. Essa abordagem requer a compreensão de que os conhecimentos linguísticos operam de maneira integrada em todos os campos de atuação (Brasil, 2018).

Além dos eixos de Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica, esse componente curricular articula-se com práticas de linguagem situadas. Consequentemente, a BNCC estabelece outra categoria organizadora: os campos de atuação, nos quais tais dinâmicas se materializam. Na BNCC, são considerados cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana (exclusivo dos anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Convém esclarecer que estes dois últimos aparecem mesclados nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a denominação de “campo da vida pública” (Brasil, 2018). Essa organização curricular coloca em evidência a importância da contextualização do conhecimento escolar, demonstrando que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser inseridas em contextos significativos para os estudantes.

Essas escolhas organizacionais justificam-se pelo fato de que o ensino de Língua Portuguesa para essa etapa escolar assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Essa abordagem já era adotada desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento no qual a linguagem é concebida como

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (Brasil, 1998, p. 20)

Ademais, os documentos supracitados têm como aspecto comum, além da perspectiva enunciativo-discursiva, a centralidade do texto como unidade de trabalho.

A partir desse cenário, a realização de um trabalho efetivo para favorecer o domínio da modalidade escrita demanda investimentos na formação inicial docente. É mister que essa formação possibilite a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos professores e, concomitantemente, forneça-lhes as metodologias necessárias para o exercício da ação pedagógica. Contudo, a seleção do que ensinar configura-se como um dos grandes desafios enfrentados pelo docente, escolha que requer mapear os conteúdos indispensáveis e esboçar um conjunto básico de conhecimentos considerados o patamar mí-

nimo para o Ensino Fundamental. Por outro lado, a forma de abordagem desses saberes é o aspecto fundamental do processo, visto que nos anos iniciais o foco deve centrar-se no uso e na reflexão com destaque para a significação. Os principais dilemas enfrentados pelo professor que atua em turmas de alfabetização consistem justamente em definir o que e como ensinar na área de conhecimentos linguísticos.

### **3. A indissociabilidade entre alfabetização e letramento e as orientações da BNCC**

Em conformidade com as diretrizes da BNCC, a alfabetização e o letramento devem ser desenvolvidos de forma indissociável, assegurando que o aprendizado do sistema de escrita ocorra por meio de práticas sociais reais de leitura e escrita (Brasil, 2018). Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao ir além da mera decodificação de códigos, promovendo a reflexão deliberada sobre os conhecimentos linguísticos e gramaticais. Ao sistematizar esses saberes dentro de eixos integrados de linguagem, a instituição escolar assegura o direito de aprendizagem dos estudantes, capacitando-os a compreender o funcionamento da língua e a exercer a cidadania de maneira autônoma, crítica e participativa em uma sociedade plural.

A sustentação dessa indissociabilidade encontra profundo respaldo na literatura especializada. Soares (2004) apresenta conceitos pertinentes ao explicitar que a alfabetização é entendida, no contexto atual, como o domínio do sistema alfabético e ortográfico, isto é, a aquisição do sistema convencional de escrita. Por sua vez, o letramento refere-se ao desenvolvimento de habilidades, comportamentos e atitudes em práticas de uso competente da modalidade escrita, envolvendo a produção e a compreensão de textos inseridos nas diversas práticas sociais. Conforme a autora,

[...] a alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se do letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...] (Soares, 2004, p. 97)

A respeito do letramento, Kleiman (1995, p. 19) esclarece que o conceito se refere ao “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, a autora defende que o letramento rompe as fronteiras escolares, englobando as diversas situações cotidianas em que os sujeitos interagem por meio de textos. Essa perspectiva exige do processo de ensino-aprendizagem uma abordagem que valorize a bagagem cultural dos alunos e suas reais necessidades de comunicação.

Ademais, Kleiman (1995, p. 11) argumenta que “não é possível separar o letramento da alfabetização, se entendermos a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita, já que todo indivíduo que aprende a ler e escrever está participando de um evento de letramento”. Apesar de a literatura usualmente traçar distinções conceituais entre o ato de codificar e as práticas sociais de uso da escrita, a autora ressalta que, na dinâmica da aprendizagem, esses processos operam de maneira profundamente integrada. Sob essa ótica, a apropriação do sistema alfabético não ocorre isolada da realidade social; ela se materializa por meio de textos reais e situações discursivas concretas, demonstrando que o domínio mecânico da escrita ganha sentido e se consolida justamente quando está a serviço das práticas letradas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2004) reforça que os termos são distintos, porém interdependentes. Logo, a alfabetização só adquire sentido se for “[...] desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas [...]” (p. 97). Paralelamente, Batista (2006) ressalta a relevância de considerar, na organização dessas dinâmicas, os “[...] princípios que organizam a distribuição das capacidades e atividades ao longo do ano letivo, considerando uma determinada progressão” (p.9), sem deixar de adequá-las às possibilidades e conhecimentos prévios dos discentes.

A BNCC (Brasil, 2018) assume formalmente a indissociabilidade defendida por Kleiman (1995) e por Soares (2004) ao propor que a alfabetização e o letramento caminhem de forma simultânea nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No documento normativo, a centralidade das práticas de linguagem orienta que o estudante não deve apenas memorizar regras de correspondência entre grafemas e fonemas de forma isolada. Em vez disso, a Base estabelece que a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorra por meio da inserção do aluno em práticas reais de escuta, leitura, oralidade e produção textual. Assim, o processo de alfabetizar letrando garante que, ao mesmo tempo em que a criança compreende a natureza e o funcionamento da tecnologia da escrita, ela também se aproprie dos seus usos sociais e culturais nos diferentes campos de atuação humana.

Essa integração estende-se também ao campo dos estudos formais da língua. Travaglia (2015, p. 158-59) afirma que “[...] efetivamente há uma relação entre alfabetização, letramento e gramática, entre alfabetização, letramento e ensino de gramática, na verdade entre alfabetização e letramento e conhecimento linguístico”. O autor defende que o conhecimento linguístico por parte de professores e alunos no ensino de Língua Portuguesa contribui para que os processos de alfabetização e, em especial, de letramento ganhem maior qualidade (Travaglia, 2015). Para o pesquisador: “[...] o letramento vai exigir um trabalho com o conhecimento linguístico em conjun-

to com as atividades que o professor desenvolva para o aluno adquirir a variedade escrita da língua” (Travaglia, 2015, p. 160).

O autor ainda esclarece “[...] que a abordagem e o estudo dos diversos elementos envolvidos na alfabetização, mas principalmente no letramento, não podem ser segmentados nem se limitar a apenas alguns elementos, pois isto levaria a um letramento não totalmente efetivo” (Travaglia, 2015, p. 161). Desse modo, a superação da dicotomia entre alfabetizar e letrar mostra que dominar o código escrito e praticar a leitura são processos simultâneos.

Embora a BNCC estabeleça que o foco central e prioritário dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deva ser a alfabetização – garantindo que o aluno adquira a autonomia técnica necessária para participar de práticas sociais de escrita cada vez mais complexas –, essa dinâmica é diretamente respaldada pelo conceito de “alfabetizar letrando”. Soares (2004) argumenta que, embora sejam processos cognitivos e linguísticos com naturezas essencialmente diferentes, eles são simultâneos e interdependentes, devendo ser ensinados de forma integrada.

A Base incorpora essa premissa ao rejeitar a ideia de que a criança deve primeiro dominar a mecânica da escrita para só depois aplicá-la socialmente. Em vez disso, o documento normativo organiza o componente de Língua Portuguesa com foco na centralidade do texto como unidade de ensino e nas práticas sociais de uso da língua desde o 1º ano, materializando a teoria pedagógica ao determinar que a apropriação do sistema alfabético ocorra inteiramente imersa em práticas reais de leitura e produção textual.

#### **4. Os métodos de alfabetização e as concepções linguísticas de alfabetização e letramento**

A partir da década de 1990, as pesquisas e produções bibliográficas voltadas aos métodos de alfabetização foram postas em segundo plano (Carvalho, 2009). Esse cenário decorreu de duas razões principais: a incapacidade dos métodos tradicionais em alfabetizar o grande contingente de estudantes matriculados nas escolas e o elevado prestígio acadêmico das ideias de Emília Ferreiro. A ampla divulgação dessa vertente psicogenética deslocou o interesse pedagógico de como o professor ensina para a compreensão de como a criança aprende, gerando mudanças profundas nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos (Borges, 1998 *apud* Carvalho, 2009).

Ao analisar o embate histórico entre os diferentes métodos de alfabetização, Frade (2007, p. 22) alerta que a discussão sobre os métodos ressurgiu “[...] nas polêmicas contemporâneas como ‘solução’ para os problemas da

alfabetização [...]”, gerando uma falsa ilusão de que basta escolher a técnica ideal para que o aprendizado se consolide. A persistência das disputas em torno dos métodos de alfabetização – frequentemente polarizadas entre abordagens sintéticas (alfabéticas, silábicas e fônicas) e analíticas (palavração, sentencição e globais) – revela uma incompreensão histórica sobre a real natureza do objeto de ensino. Assim, ao reduzir a alfabetização a uma escolha meramente metodológica de codificação e decodificação, o fazer pedagógico muitas vezes se distancia das concepções linguísticas contemporâneas.

Essas concepções, fundamentadas na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, demonstram que o aprendizado do sistema de escrita não ocorre no vácuo técnico. Ele se consolida na imersão discursiva. Portanto, a insistência em métodos rígidos e puramente mecânicos ignora que a escrita é uma tecnologia social. Sem a devida contextualização no universo dos letramentos, o método converte-se em um fim em si mesmo, esvaziando o sentido político e emancipatório da linguagem.

Sob essa ótica, a eficácia de qualquer proposta de alfabetização não reside na rigidez de um manual metodológico, mas na capacidade do professor de articular o domínio técnico do código às práticas sociais de leitura e escrita. O erro conceitual de muitas políticas públicas e redes de ensino está em tratar o método como uma fórmula mágica universal capaz de ignorar as demandas de letramento da comunidade escolar. Quando um método prioriza o treino fonêmico isolado em detrimento do uso reflexivo e textual da língua, ele fragmenta o sujeito aprendente e atrasa sua inserção crítica na sociedade. Desse modo, supera-se a crise metodológica na alfabetização quando se compreende que o domínio da técnica (alfabetizar) deve, obrigatoriamente, servir de suporte para a participação efetiva nas culturas do escrito (letrar).

## **5. O conhecimento linguístico na apropriação da escrita**

O desenvolvimento do conhecimento linguístico constitui o eixo central para o sucesso no processo de alfabetização. No cerne dessa construção, a consciência fonológica e a consciência fonêmica atuam como preditoras universais do desempenho em escrita e leitura. Ao compreender que a fala pode ser segmentada e que os fonemas são as menores unidades sonoras da língua, a criança adquire a chave cognitiva para decodificar o sistema alfabético. Essa base fonológica é indispensável para o domínio da estrutura silábica e para a consolidação da correspondência grafofonêmica – a conversão direta entre som e letra –, permitindo que o estudante compreenda a lógica do código escrito.

Rivière (2001) definiu a consciência fonológica

[...] como a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição. (Rivière, 2001 *apud* Carvalho, 2009, p. 28)

Essa capacidade, conforme Carvalho (2009), não se encontra plenamente desenvolvida em todas as crianças, sejam elas da Educação Infantil ou dos níveis subsequentes. Para os estudantes, as palavras são entendidas como unidades de significado, o que exige orientação durante o processo de alfabetização. Essa mediação garante a percepção da dimensão sonora, ou seja, de que as palavras são formadas por sílabas e fonemas.

No que diz respeito à consciência fonêmica, Carvalho (2009, p. 29) esclarece que se trata de uma vertente específica da consciência fonológica: “[...] consiste na habilidade de perceber as unidades mínimas da fala, ou seja, os fonemas”. Em linhas gerais, isso significa que a palavra é formada por uma série de fonemas, os quais são representados na escrita pelas letras do alfabeto, sendo no processo de alfabetização que essa percepção é desenvolvida.

Somado a isso, é importante esclarecer que o desenvolvimento da consciência fonológica envolve três etapas ligadas a três níveis de percepção, a saber: a) a percepção das rimas; b) a percepção das sílabas; e c) a percepção fonêmica.

A percepção dos sons tem início com a identificação das rimas. Nesse primeiro nível, a criança observa que a terminação de um vocábulo pode estabelecer semelhanças sonoras com a de outros. Na prática pedagógica, o professor alfabetizador poderá desenvolver essa habilidade ao trabalhar com palavras, canções, poemas e aliterações. A mediação pedagógica deverá envolver o desenvolvimento da oralidade, visto que a linguagem escrita deriva da fala. Isso inclui uma reflexão permanente sobre a dimensão sonora da linguagem, a qual precisa ser incentivada, seja por meio do diálogo com as crianças ou estimulando-as a contar histórias ou declamar poemas, dentre outras atividades orais.

Igualmente importante é o desenvolvimento da consciência silábica. Nesse segundo nível, a criança compreende que a palavra pode ser segmentada em unidades menores, o que exige um desenvolvimento cognitivo mais complexo que o estágio anterior. Esse momento mostra-se oportuno para propor atividades que estimulem a percepção de que uma mesma sílaba pode compor diferentes vocábulos. Ao promover tarefas de composição e decomposição de palavras a partir de sílabas já conhecidas, impulsiona-se a ativação da memória por meio de um mecanismo interativo.

Por último, ocorre o desenvolvimento da percepção fonêmica. Nesse terceiro nível, as atividades de análise e comparação de palavras configuram-se como elementos-chave, pelo fato de os fonemas serem categorias sonoras arbitrárias e sem sentido, quando examinadas fora de contexto. Como proposta de atividade, sugere-se a troca de fonemas em palavras como “mala” e “sala”, que, inseridas em frases diferentes, permitirão que a criança reconheça a mudança de sentido causada pela alteração do fonema.

À medida que o aprendizado avança, o conhecimento linguístico expande-se para a compreensão das regularidades e irregularidades ortográficas. O estudante precisa assimilar que, embora a base do nosso sistema seja fonética, a norma ortográfica é regida por convenções históricas e contextuais. Dominar essas regras permite que a criança transite de uma escrita puramente fonética (onde escreve exatamente como fala) para uma escrita padrão, compreendendo as regularidades diretas (como a letra M antes de B e P) e gerenciando as irregularidades que demandam memória visual e lexical (como o uso de X, CH, S ou Z para o mesmo fonema).

A ausência de uma base linguística sólida manifesta-se imediatamente como uma barreira severa na transição da oralidade para a escrita. Quando o estudante não desenvolve a consciência fonológica de forma explícita, ele tende a transpor os vícios, supressões e marcas da fala para o papel de maneira desordenada. Essa carência gera dificuldades crônicas na segmentação de palavras, omissão de letras em sílabas complexas (como encontros consonantais) e lentidão na automatização da escrita. Sem a intervenção adequada nessa lacuna estrutural, o ato de escrever torna-se uma tarefa cognitivamente exaustiva, gerando frustração e resistência ao aprendizado.

Por outro lado, o investimento no conhecimento sistêmico da língua viabiliza a autonomia na leitura e na produção textual. Quando o aluno domina as estruturas silábicas, as regras ortográficas e a correspondência grafo-fonêmica, a decodificação e a codificação tornam-se automáticas. Livre do esforço mecânico de apenas “juntar letras”, o cérebro do estudante pode focar no processamento cognitivo de nível superior: a interpretação profunda do que se lê e a organização coerente das ideias na produção de textos autorais. O conhecimento do sistema linguístico, portanto, transforma o estudante de um mero copista em um usuário autônomo e crítico da cultura escrita.

Travaglia (2013) defende que, para desenvolver a competência comunicativa, é primordial realizar um trabalho voltado a ampliar as habilidades de uso da língua nos estudantes, bem como o conhecimento sobre as contribuições dos recursos linguísticos para a produção de significados. Assim, a escola deve focar no uso real do idioma e em como a gramática funciona como pista para a construção de sentido no texto. Diante disso, Travaglia

(2009) propõe abordar esse ensino por meio de duas vertentes principais: a gramática de uso e a gramática reflexiva.

Sob essa ótica, Travaglia (2013, p. 28) esclarece que a gramática de uso “é um tipo de atividade em que se leva os alunos a utilizar os recursos linguísticos em frases, mas principalmente em textos, tanto na produção quanto na compreensão.” Já a gramática reflexiva “é um tipo de atividade que trabalha essencialmente com a significação dos recursos linguísticos (semântica) e sua utilização em situações específicas e concretas de interação comunicativa (pragmática) (Travaglia, 2013, p. 29).

Para trabalhar com a gramática de uso e a gramática reflexiva com base nas contribuições de Travaglia (2013), o professor deve integrá-las em uma proposta de ensino plural. O objetivo central não é decorar nomenclaturas, mas sim expandir a competência comunicativa dos estudantes por meio da manipulação prática e do pensamento crítico sobre a língua.

## **6. A atuação do professor alfabetizador e a apropriação da escrita**

A apropriação da escrita de qualquer língua humana, conforme Oliveira (2005), envolve inúmeros aspectos que o aprendiz deverá dominar ao longo do processo de escolarização. No caso da língua portuguesa:

Além dos aspectos fonológicos, ou seja, além dos aspectos que têm a ver com os sons do português, a escrita do português envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais. (Oliveira, 2005, p. 7)

O entendimento na área da linguística e da educação válida que a apropriação do sistema de escrita não é um ato puramente mecânico, mas sim um processo complexo que demanda o domínio de múltiplas dimensões conceituais, procedimentais e sociais ao longo da vida escolar do estudante.

Para responder ao questionamento “Como as crianças aprendem a escrever?”, Oliveira (2005) aponta que há várias teorias de aprendizagem da escrita que tentam trazer uma explicação satisfatória, destacando três concepções: 1) a transferência de um produto; 2) o processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita; e 3) o processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

Na primeira concepção, Oliveira (2005) argumenta que está presente a ideia de que a escrita é algo pronto e acabado, cujo domínio o professor possui e transfere para o aluno. Conforme o autor, essa concepção apresenta duas características básicas: o aprendizado vem de fora para dentro e o aprendiz deve possuir uma memória fantástica para assimilar tudo o que lhe for ensinado. Na prática pedagógica, observam-se alguns problemas ligados

a essa ideia, como a repetição mecânica de palavras que foram escritas de forma incorreta pelo aprendiz e o uso excessivo da memorização da grafia correta das palavras. O autor reforça que o aprendiz é tratado como alguém que não sabe a língua – no entanto, ele sabe, pois é um falante. Por fim, acrescenta que a escrita é apenas uma representação limitada da língua falada, mas que não deixa de ser relevante para a vida cotidiana (Oliveira, 2005).

Na segunda concepção, conforme Oliveira (2005), aprender a escrever é um processo de construção de conhecimento baseado na própria escrita. É daqui que surge o famoso jargão docente: “aprende-se a escrever escrevendo”. Essa visão é a base do construtivismo – uma das principais teorias de aprendizagem da escrita.

A dinâmica do modelo construtivista revela que o aprendizado ocorre quando o estudante, confrontado com a escrita, formula hipóteses preliminares que orientam suas primeiras produções. À medida que avança, as propriedades do próprio sistema escrito expõem novas variáveis contextuais, impulsionando o aluno a refinar suas ideias em um ciclo contínuo de reelaboração cognitiva. Essa perspectiva, conforme Oliveira (2005), se destaca da visão tradicional por dois fatores: coloca o aluno como o agente central que constrói o saber de forma endógena e substitui a memorização mecânica pelo desenvolvimento do raciocínio, de inferências e de generalizações.

Na perspectiva construtivista, os desvios ortográficos e gramaticais são legítimos e previsíveis, configurando-se como “erros construtivos”. Longe de indicarem um déficit, essas produções revelam tentativas inteligentes e hipóteses ativas do estudante para compreender a escrita, impulsionando a reestruturação do seu pensamento. Contudo, Oliveira (2005) mostra que apesar de sua robustez, essa abordagem teórica possui limitações para explicar certas particularidades das produções infantis.

Essa limitação explicativa da abordagem construtivista impulsiona a busca por um modelo alternativo, no qual a aprendizagem da escrita seja compreendida como um processo de construção do conhecimento mediado pela oralidade (Oliveira, 2005).

À semelhança da segunda abordagem, conforme Oliveira (2005), esta terceira concepção se distancia do modelo tradicional por prever um aprendizado centrado no aluno, que formula e reformula hipóteses ativamente ao interagir com o sistema escrito. No entanto, ela difere da perspectiva construtivista pura ao estabelecer que essa interação é mediada pela oralidade. Isso significa que o processo se apoia no conhecimento linguístico prévio do estudante, que já domina a fala ao iniciar a alfabetização. Em suma, o saber sobre a língua falada atua como um regulador no aprendizado da escrita. Vale ressaltar que não se trata de reduzir a alfabetização à linguagem oral,

mas sim de reconhecer que a oralidade exerce um papel profundamente participativo e decisivo nesse desenvolvimento.

Entretanto, conforme argumenta Oliveira (2005), à medida que o aprendiz evolui no aprendizado da escrita, menor se torna o efeito da oralidade nesse processo. A longo prazo, espera-se que o indivíduo seja capaz de dissociar a linguagem falada da linguagem escrita, conferindo a esta última total autonomia operacional. Em suma, atinge-se um estágio de maturação em que a produção escrita deixa de reproduzir a fala.

Em síntese, Oliveira (2005) aborda o conhecimento linguístico como um processo ativo de construção no qual o aluno testa hipóteses, mediado pela oralidade. O autor detalha a relação entre fonologia, morfologia, sintaxe e semântica na apropriação do sistema de escrita, oferecendo diretrizes para a prática pedagógica e a compreensão dos erros ortográficos.

## **7. Considerações finais**

A indissociabilidade entre alfabetização e letramento representa um marco indispensável para a superação de métodos puramente mecânicos de ensino da escrita. No processo de alfabetização, codificar e decodificar letras ganha real significado quando o estudante compreende as funções sociais da leitura e da escrita no contexto social em que vive.

A BNCC atua como um guia estruturante nesse processo. Ao focar na centralidade do texto e introduzir os multiletramentos, o documento normativo exige que a escola integre as mídias digitais e as diversas linguagens contemporâneas à sala de aula. Portanto, alfabetizar letrando, sob as diretrizes da Base, pressupõe formar cidadãos críticos e autônomos. O sucesso dessa abordagem depende da formação continuada de professores e de práticas pedagógicas que valorizem a bagagem cultural dos estudantes, transformando o aprendizado da língua em um instrumento de emancipação social.

O conhecimento linguístico constitui o cerne do processo de apropriação da escrita estruturada. Para além da memorização gráfica, a transição bem-sucedida para o sistema alfabético exige o desenvolvimento intencional da consciência fonológica. Essa habilidade metalinguística atua de forma progressiva, iniciando-se na percepção macroestrutural de rimas e na segmentação de sílabas, até culminar na consciência fonêmica, que é a capacidade refinada de isolar e manipular os menores sons da fala. Portanto, compreender essas etapas garante que a criança perceba a fala como um sistema segmentável. Essa base cognitiva sólida transforma o aprendizado da escrita em um ato reflexivo e consciente.

A apropriação da escrita e do conhecimento linguístico consolida-se de forma plena ao articular as duas vertentes propostas por Travaglia (2013): a gramática de uso e a gramática reflexiva. A gramática de uso assegura a competência comunicativa imediata, permitindo que o estudante produza e compreenda textos em situações reais do cotidiano. Por sua vez, a gramática reflexiva eleva esse aprendizado a um nível superior, estimulando a análise consciente sobre os recursos da língua e seus efeitos de sentido. Desse modo, o equilíbrio entre o uso prático e a reflexão teórica afasta o ensino da mera repetição mecânica de normas, capacitando o sujeito a utilizar a linguagem como um instrumento político, crítico e discursivo.

A atuação do professor alfabetizador é o fator determinante para mediar e consolidar a apropriação da escrita pelo estudante. Assim, pode-se afirmar que o sucesso dessa mediação depende diretamente da superação da visão tradicional da aprendizagem como mera transferência de um produto pronto, prática que ignora o papel ativo do sujeito que aprende. Sob a ótica de Oliveira (2005), o docente deve guiar sua prática entendendo a alfabetização tanto como um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita – onde o aluno investiga e reconstrói as regras e estruturas do sistema alfabético –, quanto como um processo intermediado pela oralidade, no qual as práticas da fala e as vivências sociais dão suporte e sentido ao registro gráfico.

Portanto, ao alinhar essas concepções, a intervenção pedagógica deixa de ser meramente transmissiva e passa a estruturar um ambiente reflexivo, transformando o aprendizado da escrita em uma conquista cognitiva e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Práticas escolares de alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 92p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 7). Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-07\\_%20Praticas\\_escolares.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-07_%20Praticas_escolares.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-38, Santa Maria, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Revista Pátio* n. 29 fev/abr 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3 (Edição Especial – IV SIELP), p. 158-75, Uberlândia, jun. 2015. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo\\_letramento\\_e\\_conhecimento\\_lingu%C3%ADstico.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_letramento_e_conhecimento_lingu%C3%ADstico.pdf). Acesso em: 5 ago. 2026.

\_\_\_\_\_. *Na trilha da gramática: conhecimentos linguísticos na alfabetização e letramento*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica da alfabetização e letramento)

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação – Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.