

ALFABETIZAR LETRANDO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ARTICULAM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E USO SOCIAL DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Teaching reading and writing within literacy practices: pedagogical approaches that link phonological awareness and the social uses of writing in the early years of schooling

Alfabetizar letrando: prácticas pedagógicas que articulan la conciencia fonológica y el uso social de la escritura en los años iniciales

Rosilene Aparecida Rodrigues¹

¹ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasil.

Submetido em:

18.10.2026

Aceito em: 19.10.2026

Publicado em: 19.10.2026

RESUMO: A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental permanece como um dos maiores desafios da educação brasileira, agravado pelas perdas de aprendizagem associadas ao período pandêmico e pela recorrente disputa entre métodos de ensino. Nesse contexto, este artigo discute a perspectiva do alfabetizar letrando, que propõe articular, de modo intencional e sistemático, a apropriação do sistema de escrita alfabética, na qual a consciência fonológica ocupa lugar central, e a participação da criança em práticas sociais de leitura e escrita. O objetivo é analisar como essas duas dimensões podem ser integradas no planejamento e na prática pedagógica dos anos iniciais, à luz da literatura especializada e das políticas educacionais vigentes. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que examinou obras de referência sobre alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita e consciência fonológica, bem como a Base Nacional Comum Curricular e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Os resultados indicam que a oposição entre métodos fônicos e abordagens centradas no letramento é teoricamente frágil e pedagogicamente improdutiva: a consciência fonológica se desenvolve com mais sentido quando vinculada a textos e situações reais de comunicação, e os usos sociais da escrita não dispensam o ensino explícito do sistema alfabético. O estudo sistematiza um conjunto de práticas articuladoras e destaca a contribuição do olhar psicopedagógico para a avaliação diagnóstica e a mediação das dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que alfabetizar letrando exige planejamento intencional,

formação docente consistente e acompanhamento contínuo das aprendizagens, condições sem as quais as metas das políticas de alfabetização dificilmente se concretizam no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Consciência fonológica. Anos iniciais. Práticas pedagógicas. Psicopedagogia.

ABSTRACT: Literacy acquisition in the early years of elementary school remains one of the greatest challenges of Brazilian education, aggravated by the learning losses associated with the pandemic and by the recurring dispute over teaching methods. In this context, this article discusses the perspective known in Brazil as “alfabetizar letrando”, which proposes the intentional and systematic articulation of two dimensions: the appropriation of the alphabetic writing system, in which phonological awareness plays a central role, and children’s participation in social practices of reading and writing. The aim is to analyze how these dimensions can be integrated into pedagogical planning and classroom practice in the early years, in light of the specialized literature and current educational policies. This is a qualitative, bibliographic and documentary study that examined reference works on literacy, the psychogenesis of written language and phonological awareness, as well as the Brazilian National Common Curricular Base and the National Commitment to Literate Children. The results indicate that the opposition between phonics methods and literacy-centered approaches is theoretically weak and pedagogically unproductive: phonological awareness develops more meaningfully when linked to texts and real communicative situations, and the social uses of writing do not dispense with the explicit teaching of the alphabetic system. The study systematizes a set of integrative practices and highlights the contribution of the psychopedagogical perspective to diagnostic assessment and to the mediation of learning difficulties. It concludes that teaching reading and writing within literacy practices requires intentional planning, consistent teacher education and continuous monitoring of learning, conditions without which the goals of literacy policies are unlikely to materialize in everyday school life.

Keywords: Literacy. Alphabetization. Phonological awareness. Early years. Pedagogical practices. Psychopedagogy.

RESUMEN: La alfabetización en los años iniciales de la Educación Primaria sigue siendo uno de los mayores desafíos de la educación brasileña, agravado por las pérdidas de aprendizaje asociadas al período de la pandemia y por la recurrente disputa entre métodos de enseñanza. En este contexto, este artículo discute la perspectiva del “alfabetizar letrando”, que propone articular, de modo intencional y sistemático, la apropiación del sistema de escritura alfabética, en la cual la conciencia fonológica ocupa un lugar central, y la participación del niño en prácticas sociales de lectura y escritura. El objetivo es analizar cómo esas dos dimensiones pueden integrarse en la planificación y en la práctica pedagógica de los años iniciales, a la luz de la literatura especializada y de las políticas educativas vigentes. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, que examinó obras de referencia sobre alfabetización, literacidad, psicogénesis de la lengua escrita y conciencia fonológica, así como la Base Nacional Común Curricular y el Compromiso

Nacional Niño Alfabetizado. Los resultados indican que la oposición entre métodos fónicos y enfoques centrados en la literacidad es teóricamente frágil y pedagógicamente improductiva: la conciencia fonológica se desarrolla con más sentido cuando se vincula a textos y a situaciones reales de comunicación, y los usos sociales de la escritura no prescinden de la enseñanza explícita del sistema alfabético. El estudio sistematiza un conjunto de prácticas articuladoras y destaca la contribución de la mirada psicopedagógica a la evaluación diagnóstica y a la mediación de las dificultades de aprendizaje. Se concluye que alfabetizar letrando exige planificación intencional, formación docente consistente y acompañamiento continuo de los aprendizajes, condiciones sin las cuales las metas de las políticas de alfabetización difícilmente se concretan en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Alfabetización. Literacidad. Conciencia fonológica. Años iniciales. Prácticas pedagógicas. Psicopedagogía.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui, há décadas, um dos temas mais persistentes e controversos da educação brasileira. Embora o acesso à escola tenha sido praticamente universalizado na faixa etária obrigatória, a garantia de que todas as crianças aprendam efetivamente a ler e a escrever no tempo adequado ainda não foi alcançada. O cenário tornou-se mais complexo após o período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de covid-19, que afetou de modo particularmente severo as crianças em fase inicial de escolarização, para quem a mediação direta do professor é decisiva.

Em resposta a esse quadro, a política educacional recente recolocou a alfabetização no centro da agenda pública. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu que a ação pedagógica dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ter como foco a alfabetização (Brasil, 2018), e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, fixou como meta assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano, além de prever ações de recomposição das aprendizagens para os estudantes dos anos seguintes (Brasil, 2023). Essas definições normativas, contudo, não resolvem por si mesmas a pergunta que acompanha o cotidiano de cada professora alfabetizadora: como ensinar?

Historicamente, essa pergunta tem sido respondida por meio de uma alternância entre métodos que se apresentam como solução definitiva e que, em pouco tempo, são substituídos por outros, num movimento que Mortatti (2000) identificou como uma disputa recorrente pela hegemonia de sentidos sobre o que

significa alfabetizar. Nas últimas décadas, essa polarização assumiu a forma de uma oposição entre abordagens que privilegiam o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas e abordagens que enfatizam a imersão da criança em textos e práticas sociais de leitura e escrita. De um lado, acusa-se o construtivismo e o letramento de negligenciarem o ensino explícito do código; de outro, critica-se o método fônico por reduzir a língua escrita a um conjunto de correspondências descontextualizadas.

A perspectiva do alfabetizar letrando, formulada e desenvolvida sobretudo por Magda Soares (1998, 2004, 2016, 2020), propõe superar essa falsa dicotomia ao sustentar que alfabetização e letramento são processos distintos, que demandam procedimentos pedagógicos específicos, mas que precisam ocorrer de forma simultânea e interdependente. Nessa concepção, a consciência fonológica, entendida como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (Moraes, 2019), não é um fim em si mesma nem um pré-requisito a ser treinado antes do contato com textos, mas uma dimensão do aprendizado do sistema de escrita que ganha sentido quando inserida em situações significativas de uso da língua.

A relevância do tema justifica-se, portanto, em três planos. No plano teórico, porque persiste a necessidade de esclarecer conceitos frequentemente confundidos no debate público, como alfabetização, letramento, método fônico e consciência fonológica. No plano político, porque as metas de alfabetização estabelecidas nacionalmente dependem de escolhas didáticas que se concretizam nas salas de aula. E, no plano pedagógico, porque as professoras alfabetizadoras carecem de referências que traduzam os fundamentos teóricos em práticas planejáveis, capazes de atender à heterogeneidade das turmas e às crianças que enfrentam dificuldades no processo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar como a consciência fonológica e os usos sociais da escrita podem ser articulados no planejamento e na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva do alfabetizar letrando. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os conceitos de alfabetização, letramento e consciência fonológica e as relações entre eles; examinar como a BNCC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tratam essas dimensões; sistematizar práticas pedagógicas que integrem a reflexão fonológica a situações reais de leitura e escrita; e identificar contribuições do olhar

psicopedagógico para o acompanhamento das crianças com dificuldades na apropriação da escrita.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial que sustenta este estudo organiza-se em torno de quatro eixos complementares: a distinção e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento; a compreensão da escrita alfabética como objeto de conhecimento construído pela criança; o papel da consciência fonológica nesse processo; e a concepção de letramento como prática social situada.

2.1 Alfabetização e letramento: distinção e indissociabilidade

O termo letramento passou a circular no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, no contexto de uma ampliação do próprio conceito de alfabetização. Até então, considerava-se alfabetizado quem dominava a técnica de codificar e decodificar a escrita. Com o tempo, tornou-se evidente que esse domínio não garantia, por si só, que o sujeito fosse capaz de usar a leitura e a escrita nas diversas situações sociais que as exigem: ler e compreender um texto informativo, preencher um formulário, escrever um bilhete, buscar uma informação em um cartaz (Soares, 1998; Kleiman, 1995).

Soares (2004) propõe distinguir as duas dimensões sem separá-las. A alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabético e ortográfico, isto é, à compreensão de que a escrita representa a pauta sonora da fala e ao domínio progressivo das convenções que regulam essa representação. O letramento, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita, com seus diferentes gêneros, suportes e finalidades. A autora argumenta que, no Brasil, a emergência do conceito de letramento acabou provocando uma espécie de apagamento da especificidade da alfabetização, como se a simples convivência com textos fosse suficiente para que a criança se apropriasse do sistema de escrita, fenômeno que ela denominou desinvenção da alfabetização (Soares, 2004).

A resposta proposta não é retornar aos métodos tradicionais, mas reinventar a alfabetização, reconhecendo que ela tem objetos, processos cognitivos e procedimentos de ensino próprios, que precisam ser trabalhados de modo explícito e

sistemático, sempre no contexto de práticas de letramento. Daí a formulação alfabetizar letrando: ensinar o sistema de escrita ao mesmo tempo em que se promove a inserção da criança no mundo da escrita, de forma que ela se torne, simultaneamente, alfabetizada e letrada (Soares, 2016, 2020). Essa perspectiva dialoga com a compreensão freiriana de que a leitura da palavra está sempre vinculada à leitura do mundo, e de que aprender a ler e a escrever é também compreender a realidade e nela intervir (Freire, 1989).

2.2 A escrita alfabética como objeto de conhecimento

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita modificou profundamente a compreensão do processo de alfabetização ao demonstrar que a criança não aprende a escrever apenas memorizando letras e sílabas apresentadas pelo adulto. Ela elabora hipóteses sobre o que a escrita representa e sobre como representa, e essas hipóteses evoluem segundo uma sequência relativamente previsível, à medida que entram em conflito com as informações que o meio oferece. O Quadro 1 sintetiza esses níveis conceituais.

Quadro 1. Níveis de conceitualização da escrita e implicações para a intervenção pedagógica.

Nível	Características da escrita da criança	Foco da intervenção docente
Pré-silábico	Ainda não relaciona a escrita à pauta sonora da fala; usa letras, pseudoletas ou outros sinais, com critérios de quantidade e variedade.	Comparar palavras quanto ao tamanho oral e escrito; explorar nomes próprios e listas; evidenciar que a escrita representa os sons da fala.
Silábico	Estabelece correspondência entre partes da palavra oral e da escrita, em geral uma letra para cada sílaba, com ou sem valor sonoro convencional.	Contar e segmentar sílabas; comparar palavras que começam ou terminam de modo semelhante; confrontar a escrita produzida com a convencional.
Silábico-alfabético	Oscila entre representar sílabas e representar fonemas; algumas sílabas aparecem completas e outras com uma única letra.	Analisar a composição interna das sílabas; trabalhar rimas e aliterações; propor escrita e revisão de palavras e textos curtos.
Alfabético	Compreende que cada letra corresponde, em geral, a um som menor que a sílaba; ainda comete erros ortográficos e de segmentação.	Consolidar as correspondências grafofônicas; introduzir a reflexão ortográfica; ampliar a leitura e a produção de textos com autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Ferreiro e Teberosky (1985), Weisz (2002) e Morais (2012).

Uma das contribuições mais importantes dessa teoria foi deslocar o foco do método de ensino para o sujeito que aprende, mostrando que a intervenção pedagógica é mais eficaz quando parte do conhecimento do que a criança já pensa sobre a escrita (Weisz, 2002). Contudo, como observa Moraes (2012), a difusão da psicogênese no Brasil foi muitas vezes acompanhada de uma interpretação equivocada, segundo a qual bastaria expor a criança a textos para que ela avançasse espontaneamente pelos níveis, dispensando o ensino sistemático das propriedades do sistema de escrita alfabética. Para o autor, a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, cuja apropriação exige que a criança compreenda um conjunto de propriedades conceituais: que se escreve com letras, que a ordem das letras importa, que as letras representam segmentos sonoros menores que a sílaba, entre outras. Essa compreensão não ocorre sem reflexão orientada, e é exatamente aí que a consciência fonológica se torna central.

2.3 Consciência fonológica: conceito, níveis e relação com a alfabetização

A consciência fonológica corresponde a um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao sujeito tomar a língua oral como objeto de reflexão, isolando a dimensão sonora das palavras de seu significado. É ela que possibilita à criança perceber que a palavra *borboleta* é maior que a palavra *boi*, embora o animal seja menor, que *sapo* e *sapato* começam do mesmo modo, ou que *mão* e *pão* rimam (Moraes, 2019). Não se trata de uma habilidade única, mas de um conjunto heterogêneo que varia conforme o tamanho da unidade sonora analisada e o tipo de operação mental requerida, como identificar, comparar, segmentar, contar, sintetizar ou substituir segmentos (Adams *et al.*, 2006).

O Quadro 2 apresenta os principais níveis de consciência fonológica considerados na literatura, acompanhados de exemplos de atividades compatíveis com a perspectiva aqui defendida.

Quadro 2. Níveis de consciência fonológica e exemplos de atividades contextualizadas.

Nível	Habilidades envolvidas	Exemplo de atividade contextualizada
Consciência de palavras	Perceber que a fala é composta por palavras; comparar palavras quanto ao tamanho sonoro.	Contar as palavras de um verso de parlenda memorizada e conferir com o texto escrito no cartaz.

Nível	Habilidades envolvidas	Exemplo de atividade contextualizada
Consciência silábica	Segmentar, contar, sintetizar e comparar sílabas; identificar sílaba inicial, medial e final.	Organizar a lista de nomes da turma pelo número de sílabas e localizar nomes que começam com a mesma sílaba.
Rimas e aliterações	Identificar e produzir palavras que terminam ou começam com sons semelhantes.	Ler poemas e cantigas, identificar as rimas, grifá-las no texto e criar novas estrofes coletivamente.
Consciência fonêmica	Identificar, segmentar, sintetizar e manipular fonemas.	Em jogos com palavras do campo semântico de um projeto, descobrir que palavra se forma ao trocar o primeiro som.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Adams et al. (2006) e Morais (2019).

A relação entre consciência fonológica e alfabetização é de natureza recíproca. Algumas habilidades, como a sensibilidade às rimas e a segmentação silábica, podem desenvolver-se antes do contato sistemático com a escrita e favorecem sua aprendizagem. Outras, especialmente a consciência fonêmica, desenvolvem-se em grande medida a partir do próprio contato com a escrita alfabética, pois o fonema é uma unidade abstrata, de difícil percepção na fala contínua, que se torna mais visível quando a criança observa sua representação por letras (Morais, 2019). Essa constatação tem consequências didáticas importantes: não faz sentido condicionar o acesso aos textos a um treino fonológico prévio, nem ensinar a consciência fonêmica de forma puramente oral e desvinculada da escrita.

Morais (2019) também alerta para o risco de transformar a consciência fonológica em treino mecânico de repetição de sons isolados, prática que pouco contribui para a compreensão do sistema e que tende a ser desmotivadora para as crianças. A alternativa é um trabalho lúdico, reflexivo e frequente, que se apoie em textos da tradição oral, jogos de linguagem e palavras significativas, sempre articulado à observação e à produção da escrita.

2.4 Letramento como prática social

Se a consciência fonológica sustenta a apropriação do sistema, o letramento confere sentido a essa apropriação. Os estudos do letramento, em especial os desenvolvidos por Street (2014), distinguem um modelo autônomo, que concebe a escrita como habilidade técnica neutra, cujos efeitos cognitivos e sociais independeriam do contexto, e um modelo ideológico, segundo o qual as práticas de

leitura e escrita são sempre situadas, vinculadas a relações sociais, identidades e finalidades específicas. No Brasil, Kleiman (1995) contribuiu para mostrar que a escola tende a privilegiar um tipo particular de letramento, centrado na aquisição de habilidades escolares, nem sempre conectado às práticas de escrita que as crianças vivenciam em suas famílias e comunidades.

Para a alfabetização, essa compreensão implica reconhecer que as crianças chegam à escola com experiências diversas de contato com a escrita e que o trabalho pedagógico deve partir dessas experiências e ampliá-las. Implica também que os textos utilizados em sala de aula sejam portadores de funções sociais reconhecíveis, como listas, receitas, bilhetes, convites, cantigas, contos, rótulos e notícias, e que as situações de leitura e escrita tenham destinatários e propósitos reais, e não apenas a finalidade de exercitar o código (Soares, 2020; Kleiman, 1995).

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e permite ao pesquisador abranger uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente. A pesquisa documental, por sua vez, recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos do estudo, como os documentos normativos e de política educacional.

O corpus bibliográfico foi composto por obras de referência no campo da alfabetização e do letramento no Brasil, selecionadas segundo três critérios: reconhecimento e circulação na área, pertinência direta aos conceitos centrais do estudo e contribuição para a articulação entre teoria e prática pedagógica. Integraram esse conjunto, entre outros, os trabalhos de Soares (1998, 2004, 2016, 2020) sobre alfabetização e letramento; de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita; de Morais (2012, 2019) sobre o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica; de Adams *et al.* (2006) sobre propostas de desenvolvimento fonológico; de Kleiman (1995) e Street (2014) sobre os estudos do letramento; e de Mortatti (2000) sobre a história dos métodos de alfabetização. Para a discussão das

contribuições da psicopedagogia, recorreu-se a Bossa (1994), a Vygotsky (1984) e a Weisz (2002).

O corpus documental reuniu a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Decreto nº 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), escolhidos por constituírem, respectivamente, a referência curricular obrigatória e a principal política federal de alfabetização em vigor. A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 e revogada pelo decreto de 2023, foi considerada apenas como elemento de contextualização do debate recente sobre métodos.

A análise do material seguiu os procedimentos de leitura exploratória, seletiva e analítica descritos por Gil (2017), com o registro dos conceitos, argumentos e proposições relevantes para os objetivos do estudo. Em seguida, os dados foram organizados em categorias temáticas definidas a partir dos próprios objetivos: o tratamento da alfabetização nos documentos oficiais; a superação da oposição entre métodos; as práticas articuladoras entre consciência fonológica e uso social da escrita; e as contribuições do olhar psicopedagógico. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, sem envolvimento direto de seres humanos, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados a seguir de acordo com as categorias temáticas estabelecidas na metodologia, buscando relacionar os fundamentos teóricos às implicações para a prática pedagógica nos anos iniciais.

4.1 A alfabetização nos documentos oficiais

A análise da BNCC evidencia uma concepção que reconhece as duas dimensões discutidas neste artigo. O documento situa a alfabetização como foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e explicita que esse processo envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, incluindo capacidades como o conhecimento do alfabeto, a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e o desenvolvimento da consciência fonológica (Brasil, 2018). Ao mesmo tempo, o componente Língua Portuguesa está organizado a partir de práticas de linguagem, como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, e de campos de

atuação que remetem a diferentes esferas sociais, o que pressupõe o trabalho com gêneros textuais e situações comunicativas reais desde o início da escolarização.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por sua vez, tem caráter predominantemente organizativo e de coordenação federativa. O decreto estabelece a meta de alfabetização até o final do 2º ano, prevê ações de formação de professores, de avaliação e de apoio técnico e financeiro às redes, além de atenção às crianças dos anos subsequentes que não consolidaram a alfabetização (Brasil, 2023). Diferentemente da política anterior, que havia conferido destaque explícito a determinados métodos, o Compromisso preserva a autonomia das redes na definição de suas propostas pedagógicas, o que transfere para estados, municípios e escolas a responsabilidade de traduzir a meta em práticas consistentes.

Esse aspecto merece atenção. A ausência de prescrição metodológica é coerente com a autonomia federativa e pedagógica, mas também exige que as redes e as professoras disponham de referências teóricas sólidas para fazer escolhas fundamentadas. Sem essa base, corre-se o risco de que a pressão por resultados em avaliações externas conduza a práticas reducionistas, seja pela adoção de materiais centrados exclusivamente no treino de correspondências, seja pela permanência de práticas que expõem as crianças a textos sem ensinar sistematicamente o funcionamento do sistema de escrita.

4.2 Para além da disputa entre métodos

A literatura analisada converge para a constatação de que a oposição entre métodos fônicos e abordagens centradas no letramento é teoricamente frágil. Mortatti (2000) mostra que a história da alfabetização no Brasil é marcada pela sucessão de propostas que se apresentam como ruptura com o passado, em geral sem que as anteriores tenham sido avaliadas com rigor. Soares (2016), ao revisitar essa história, argumenta que cada método tradicional privilegia uma faceta do processo, seja a fonológica, seja a semântica, seja a textual, e que o problema não está em considerar essas facetas, mas em tomar qualquer uma delas isoladamente como se fosse o todo.

Os resultados indicam, assim, que a questão relevante não é escolher entre ensinar o sistema ou promover o letramento, mas compreender como articular essas dimensões de modo intencional. A consciência fonológica e o conhecimento das correspondências grafofônicas são indispensáveis, e a literatura é clara quanto à

necessidade de ensiná-los de forma explícita e sistemática (Morais, 2012; Soares, 2020). Mas esse ensino não precisa nem deve ocorrer à margem dos textos: ao contrário, ganha sentido quando a criança percebe para que serve o que está aprendendo, por exemplo, quando descobre como se escreve o nome de um colega para completar a lista de aniversariantes do mês ou quando compara as rimas de um poema que a turma memorizou.

Soares (2020) propõe, nessa direção, que a alfabetização seja planejada a partir de um texto que funcione como eixo do trabalho, do qual derivam atividades de compreensão, de interpretação e de reflexão sobre a língua escrita. O texto não é pretexto para o ensino do código, nem o código é obstáculo à fruição do texto: ambos compõem uma mesma sequência didática, na qual o movimento vai do texto à palavra, da palavra à sílaba e ao fonema, e retorna ao texto, agora com maior domínio por parte da criança.

4.3 Práticas pedagógicas que articulam consciência fonológica e uso social da escrita

A partir da literatura analisada, foi possível sistematizar um conjunto de práticas que integram, numa mesma proposta, a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras e o uso da escrita com finalidades sociais reconhecíveis. O Quadro 3 apresenta essa sistematização.

Quadro 3. Práticas pedagógicas articuladoras entre consciência fonológica e uso social da escrita.

Prática	Dimensão da alfabetização trabalhada	Dimensão do letramento trabalhada
Trabalho com nomes próprios	Comparação de letras iniciais e finais, contagem de sílabas, identificação de semelhanças sonoras entre nomes.	Uso da escrita para identificar pertences, organizar chamadas, listas de ajudantes e calendários de aniversários.
Leitura e memorização de textos da tradição oral	Identificação de rimas e aliterações, segmentação de palavras, ajuste entre o falado e o escrito.	Fruição estética, valorização da cultura popular, circulação de cantigas e parlendas da comunidade.
Produção coletiva de textos com a professora como escriba	Reflexão sobre quais letras usar, sobre a ordem das letras e sobre a segmentação das palavras no momento da escrita.	Compreensão das características de gêneros como bilhete, convite e receita, com destinatário e finalidade definidos.
Listas e textos funcionais em projetos	Escrita espontânea de palavras de um mesmo campo semântico, seguida de comparação e revisão coletiva.	Uso da lista para planejar compras, organizar materiais, registrar descobertas de um projeto de investigação.

Prática	Dimensão da alfabetização trabalhada	Dimensão do letramento trabalhada
Jogos de análise fonológica	Bingos de sons iniciais, dominós de rimas, caça-palavras e jogos de formar palavras com letras móveis.	Interação com regras escritas, registro de pontuação, uso de palavras retiradas dos textos lidos em sala.
Leitura compartilhada de literatura infantil	Retomada de palavras-chave da história para análise de sua composição sonora e gráfica.	Ampliação do repertório literário, construção de sentidos, formação do gosto pela leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Soares (2020), Morais (2012, 2019) e Weisz (2002).

O ponto comum entre essas práticas é que a reflexão fonológica não ocorre de forma isolada, mas está ancorada em palavras e textos com significado para as crianças. O nome próprio, por exemplo, é reconhecido na literatura como uma das primeiras escritas estáveis da criança e um repertório privilegiado para a análise das relações entre letras e sons, justamente porque carrega forte valor afetivo e identitário (Ferreiro; Teberosky, 1985). Do mesmo modo, textos da tradição oral, como parlendas, cantigas e trava-línguas, favorecem a percepção das rimas e aliteraões e, por serem frequentemente memorizados, permitem que a criança faça o ajuste entre o que fala e o que está escrito, mesmo antes de ler com autonomia (Morais, 2019; Soares, 2020).

A organização dessas práticas no planejamento docente pode orientar-se por alguns princípios que emergem da análise realizada:

- a) regularidade: a reflexão fonológica e o contato com textos devem estar presentes diariamente na rotina, e não apenas em momentos esporádicos ou em projetos isolados;
- b) progressão: as atividades devem considerar a sequência que vai das unidades maiores para as menores, como palavras, sílabas, rimas e fonemas, sem que essa ordem se converta em etapas rígidas a serem vencidas antes do trabalho com textos;
- c) intencionalidade: cada situação de leitura e escrita deve ter objetivos claros quanto ao que se pretende que as crianças aprendam sobre o sistema e sobre os usos da escrita;
- d) diagnóstico contínuo: o planejamento deve partir do conhecimento das hipóteses de escrita e das habilidades fonológicas de cada criança, atualizado periodicamente;

- e) agrupamentos produtivos: a organização da turma em duplas ou pequenos grupos com conhecimentos próximos, mas não idênticos, favorece a troca de informações e o confronto de hipóteses;
- f) ludicidade: jogos, brincadeiras com a linguagem e desafios favorecem o engajamento e evitam que a análise fonológica se torne um treino mecânico.

Esses princípios mostram que alfabetizar letrando não equivale a um método fechado, mas a uma orientação didática que exige da professora planejamento, conhecimento sobre como as crianças aprendem e capacidade de observar e interpretar suas produções. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que valoriza a profissionalidade docente e que pressupõe formação inicial e continuada consistente.

4.4 Contribuições do olhar psicopedagógico

Em qualquer turma de alfabetização, haverá crianças que avançam com mais facilidade e outras que encontram dificuldades persistentes. A psicopedagogia, entendida como campo que se ocupa do processo de aprendizagem humana, de seus padrões evolutivos e de suas dificuldades, considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais envolvidas (Bossa, 1994), oferece contribuições relevantes para que essas diferenças sejam compreendidas e tratadas pedagogicamente, em vez de convertidas em rótulos precoces.

A primeira contribuição refere-se à avaliação diagnóstica. A observação das hipóteses de escrita, por meio de ditados de palavras de um mesmo campo semântico e de produções espontâneas, associada à verificação de habilidades fonológicas, como identificação de rimas, segmentação silábica e percepção de sons iniciais, permite construir um retrato mais preciso do que cada criança já sabe e do que ainda precisa aprender (Weisz, 2002; Morais, 2019). Esse diagnóstico não tem caráter classificatório, mas orientador: serve para planejar intervenções diferenciadas e para acompanhar a evolução de cada estudante ao longo do ano.

A segunda contribuição diz respeito à mediação. Com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984), entende-se que a aprendizagem se torna possível quando a criança é desafiada a realizar, com ajuda, aquilo que ainda não consegue fazer sozinha. Na alfabetização, isso significa propor tarefas que estejam um pouco além do nível atual da criança, oferecendo apoios como letras móveis, bancos de palavras, modelos de escrita e intervenções orais que a levem a

refletir sobre a própria produção, por exemplo, perguntando quantas partes a palavra tem quando falada e quantas letras foram usadas para escrevê-la.

A terceira contribuição relaciona-se à dimensão afetiva da aprendizagem. Crianças que vivenciam fracassos repetidos na leitura e na escrita tendem a desenvolver baixa autoestima e evitar as situações que as expõem. O olhar psicopedagógico ajuda a professora a perceber esses sinais e a criar um ambiente em que o erro seja compreendido como parte do processo de construção do conhecimento, e não como falha a ser punida (Bossa, 1994). Além disso, quando as dificuldades persistem mesmo diante de intervenções pedagógicas adequadas e contínuas, a articulação entre escola, família e profissionais especializados torna-se necessária para investigar outras causas e definir formas de acompanhamento.

4.5 Limites do estudo

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, este estudo não permite afirmar, com base em dados empíricos próprios, os efeitos das práticas sistematizadas sobre a aprendizagem das crianças em contextos específicos. As práticas apresentadas no Quadro 3 derivam da literatura analisada e precisam ser testadas, adaptadas e avaliadas nas diferentes realidades escolares. Recomenda-se, assim, que pesquisas futuras investiguem, por meio de estudos de caso, pesquisas-ação ou desenhos quase experimentais, como a articulação entre consciência fonológica e uso social da escrita se concretiza em turmas reais e quais efeitos produz sobre a aprendizagem, especialmente entre as crianças com maiores dificuldades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar como a consciência fonológica e os usos sociais da escrita podem ser articulados no planejamento e na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva do alfabetizar letrando. A análise da literatura e dos documentos oficiais permitiu constatar que essas dimensões não são concorrentes, mas complementares, e que a polarização entre métodos fônicos e abordagens centradas no letramento empobrece o debate e pouco contribui para a melhoria das aprendizagens.

No plano conceitual, o estudo reafirmou a distinção entre alfabetização, como apropriação do sistema de escrita alfabética, e letramento, como participação em

práticas sociais de leitura e escrita, bem como a necessidade de que ambos ocorram de forma simultânea. A consciência fonológica revelou-se componente indispensável do primeiro processo, mas com uma relação recíproca com a própria aprendizagem da escrita, o que desaconselha tanto o treino fonológico isolado quanto a expectativa de que a criança descubra sozinha o funcionamento do sistema.

No plano das políticas educacionais, verificou-se que a BNCC contempla as duas dimensões e que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ao preservar a autonomia das redes, transfere a estas a responsabilidade de traduzir a meta em práticas pedagógicas fundamentadas. No plano didático, foram sistematizadas práticas articuladoras e princípios de organização do trabalho, como regularidade, progressão, intencionalidade, diagnóstico contínuo, agrupamentos produtivos e ludicidade. Por fim, evidenciou-se que o olhar psicopedagógico contribui para a avaliação diagnóstica, para a mediação das aprendizagens e para o acolhimento das dimensões afetivas envolvidas no processo.

Conclui-se que alfabetizar letrando exige planejamento intencional, conhecimento sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, formação docente consistente e acompanhamento contínuo de cada estudante. Sem essas condições, as metas estabelecidas pelas políticas públicas dificilmente se concretizam no cotidiano da sala de aula. Com elas, torna-se possível assegurar a cada criança não apenas o domínio do sistema de escrita, mas o direito de participar plenamente das práticas sociais que a escrita torna possíveis.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

A autora declara não haver conflitos de interesse relacionados à pesquisa, à autoria ou à publicação deste artigo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: INEP/COMPED, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

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

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

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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