

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT08.011

ALFABETIZAR E LETRAR: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Nágila Rabelo de Lima¹
Luciana Regina Andrioli Zacarias²
Jarles Lopes de Medeiros³
Daiane de Oliveira Tavares⁴

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal conceituar a alfabetização e o letramento e discutir práticas pedagógicas coerentes com os respectivos conceitos, a fim de influenciar pesquisadores e professores alfabetizadores no que tange o processo de alfabetização e letramento de crianças. A metodologia utilizada foi do tipo revisão bibliográfica, com base em publicações acadêmicas relevantes que discutem a temática. O referencial teórico selecionado permitiu aprofundar a compreensão dos conceitos de alfabetização como domínio do sistema de escrita alfabética, e letramento como a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Também foram discutidas propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades de maneira integrada e sistemática. Conclui-se que, enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem da técnica do sistema de escrita

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC, nagila_rabelo@uvanet.br;
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, luciana_regina@uvanet.br;
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC, jarles.lopes@uece.br;
 - 4 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, doliveiratavares@yahoo.com.br.

alfabético, o letramento envolve compreender textos, seus usos e funções, desenvolvendo a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa no cotidiano. Portanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizem tanto o desenvolvimento das habilidades de alfabetização como as ações de letramento, de forma simultânea e sistemática, ou seja, que envolvam reflexões sobre o sistema de escrita, bem como utilização de textos do convívio social do estudante, ajudarão os alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita e leitura, aprendendo a ler e a escrever com autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetização e letramento ganhou notoriedade no Brasil, principalmente, a partir das pesquisas desenvolvidas, ainda nos anos de 1980, pela autora brasileira Magda Soares. Autora de livros e artigos influentes, conceituou os termos alfabetização e letramento de forma separada, mas alertou sobre a relação de interdependência entre eles, instigando que, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ambos os processos deveriam ser desenvolvidos de forma simultânea, a fim de se concretizar uma alfabetização considerada plena e eficaz.

O contexto de suas pesquisas considera, ainda, a criança como um ser pensante, que possui conhecimentos prévios sobre a língua escrita antes mesmo de iniciar seu processo convencional de aprendizagem pela escola. Essa descoberta, divulgada anteriormente pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999), causou uma revolução conceitual da alfabetização, ao constatar por meio de pesquisas empíricas que as crianças atuam de forma ativa, elaboram percepções sobre o funcionamento do sistema alfabético de forma lógica e racional – uma realidade até então ignorada por pesquisadores, instituições escolares e professores alfabetizadores.

Soares esclarece que o termo, alfabetização, corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética, enquanto o termo letramento – refere-se às necessidades sociais a partir da compreensão de que integrar-se socialmente envolve a capacidade não somente de saber ler e escrever, no sentido de dominar o sistema alfabético (conhecer as letras, ler palavras simples e textos curtos), mas, além disso, conquistar a autonomia no processo da leitura e da escrita, o que inclui saber utilizar esse conhecimento tanto para a produção como para a leitura de textos diversos.

Além disso, os conceitos de alfabetização e letramento têm sido reforçados e incorporados nos documentos oficiais de educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN (1997) já destacavam a importância de trabalhar

a leitura e a escrita não apenas como técnicas isoladas, mas em contextos reais e significativos para o aluno, favorecendo o desenvolvimento do letramento. A BNCC (2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a alfabetização deve contemplar tanto o domínio da escrita alfabética quanto o desenvolvimento das práticas sociais da linguagem, buscando a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

Apesar dos avanços teóricos, esses conceitos ainda representam um desafio para a prática docente. Por isso, este artigo tem como objetivo principal conceituar alfabetização e letramento e discutir práticas pedagógicas coerentes com esses conceitos, visando contribuir para o processo de alfabetização de crianças e apoiar pesquisadores e professores alfabetizadores.

Dessa forma, compreender e integrar os conceitos de alfabetização e letramento no cotidiano escolar é fundamental para que os professores possam promover práticas mais efetivas e significativas, capazes de atender às demandas dos estudantes e às exigências da sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica, caracterizando-se pelo levantamento e análise de livros, artigos e outras produções acadêmicas que abordam a temática em questão (Gil, 2011).

Autores como Soares (1985, 2005), Kleiman (1995, 2016) e Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros, contribuíram para a definição dos conceitos de alfabetização e letramento. Já autores como Soares (2016, 2020), Morais (2006), Val (2006) e Puliezi e Maluf (2014) trouxeram importantes reflexões sobre como desenvolver, em sala de aula, práticas que integrem alfabetização e letramento, promovendo uma aprendizagem significativa tanto da leitura quanto da escrita.

Além disso, esta pesquisa integra a dissertação da autora, abrangendo tanto a discussão conceitual sobre alfabetização e letramento quanto as

reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula por meio de práticas pedagógicas (Lima, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de facilitar a compreensão e a sistematização dos dados obtidos, os resultados e discussões foram organizados em três eixos temáticos, quais sejam: i) Conceituando alfabetização e Letramento; ii) O trabalho do (a) professor (a) com o texto e; iii) O ensino da escrita.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ferreiro e Teberosky, autoras do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), investigaram, especificamente, como era a interação da criança com a língua escrita, considerando que a mesma convive desde muito cedo em um ambiente em que a língua escrita se faz presente constantemente.

Nesse livro, as autoras analisaram as entrevistas realizadas com crianças de 4 a 6 anos, comprovando que as mesmas trazem consigo conhecimentos adquiridos do seu convívio social sobre o sistema alfabético e, através de um processo interno de assimilação e acomodação de conhecimentos, são capazes de refletir sobre esse sistema, mesmo antes de frequentar a escola e também durante o seu processo de escolarização (Weisz, 1985).

Chegaram à conclusão que, as crianças, por conviverem desde muito cedo em uma sociedade grafocêntrica, assimilam e transformam as informações que recebem do meio de forma natural, sendo capazes de formular hipóteses progressivas sobre o sistema de escrita, à medida que interagem com a mesma, independentemente da sua classe social e do acesso de maior ou menor grau a materiais impressos (Campelo, 2015; Soares, 2016).

Ainda segundo as autoras, a criança passa por diferentes fases no processo de aquisição da escrita, iniciando pela fase pré-silábica, em que ainda não compreende a correspondência entre fonemas e grafemas, até alcançar a fase alfabética, momento em que passa a “decifrar” a lógica do sistema de escrita. Ao longo desse percurso, a criança elabora hipóteses com base em sua própria compreensão da língua escrita, construída a partir da interação com o meio e da reflexão sobre esse sistema.

Complementando essa ideia, Weisz (1985) destaca que

A diferença é que algumas, as que vêm de famílias de usuários de escrita, partem na frente, e chegam à escola com uma concepção bem avançada do sistema de escrita. Enquanto as outras, a maioria, têm ideias ainda muito primitivas. Não por incapacidade, mas por falta de oportunidade para pensar sobre o assunto. Para a criança pobre, de família analfabeta ou quase, é na escola que a maior parte do caminho tem que ser percorrido. Só que a escola não sabe disso e, em vez de apoiá-la, atrapalha (1985, p. 116).

A partir da análise dos resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, evidenciou-se que, na busca pela compreensão da língua escrita, as crianças atuam como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, elaborando percepções próprias sobre o funcionamento do sistema alfabético, de maneira lógica e racional.

Esse entendimento representou uma ruptura com concepções anteriores, nas quais tais conhecimentos infantis não eram considerados no planejamento pedagógico, sendo, portanto, excluídos das práticas e metodologias de ensino. Nesse contexto, a participação do aluno era praticamente inexistente, uma vez que ele era visto apenas como um receptor passivo do saber transmitido pelo professor (Mello, 2007).

Ferreiro (2015) nos explica que, inicialmente, pensava-se que a aquisição do sistema alfabético se dava por meio da aprendizagem de um código de transcrição, com prevalência dos modelos associacionistas de ensino, enquanto seus processos psicológicos consideravam apenas a discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras etc.

Somente após a chegada das pesquisas das autoras Ferreiro e Teberosky (1999) é que se começou a ter uma

[...] reconsideração de processo de leitura e das atividades do leitor, que fez passar para primeiro plano fatores tais como a antecipação significativa e o conhecimento linguístico que o leitor traz para a tarefa. Logo, paulatinamente, foram se acumulando evidências que assinalam a importância das experiências de interpretação e produção de textos realizadas pelas crianças, muito antes de seu ingresso numa instituição escolar (p. 99).

Desse modo, associado ao processo de alfabetização, surge o termo letramento, como fenômeno também importante no processo de apropriação da língua escrita. É a partir dos anos de 1980 que vários países, dentre eles o Brasil, passam a utilizar o termo letramento para se referir-se às práticas que vão além da aprendizagem técnica da leitura e da escrita, incluindo nesse processo as práticas sociais (Soares, 2004).

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...]. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (Soares, 2004, p. 6).

No que diz respeito ao significado, Soares (1988 *apud* Leal; Albuquerque; MORAIS, 2007) argumenta que, apesar de no Brasil, tanto o fenômeno da alfabetização, que refere-se ao ensino da técnica da escrita, quanto o letramento, associado aos seus usos e funções, atuarem de

forma complementares no processo de alfabetização e, portanto, serem indissociáveis, possuem significados distintos.

O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (Soares, 1988 *Apud* Leal; Albuquerque; Morais, 2007, p. 70).

O letramento é, portanto, uma invenção contemporânea e emergiu das necessidades sociais a partir da compreensão de que integrar-se socialmente envolve a capacidade não somente de saber ler e escrever, no sentido de dominar o sistema alfabético (conhecer as letras, ler palavras simples e textos curtos), mas, além disso, conquistar a autonomia no processo da leitura e da escrita, o que inclui saber utilizar esse conhecimento tanto para a produção como para a leitura de textos diversos, entendendo a sua função para a garantia de uma comunicação eficaz.

Segundo Kleiman (1995), o letramento refere-se a um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em contextos diversos. Trata-se, portanto, de um fenômeno mais amplo do que o ensino formal da leitura e da escrita. O letramento ultrapassa os limites da escola e inclui práticas sociais nas quais a linguagem escrita assume diferentes funções e significados, como nas interações familiares, nas atividades religiosas e nas relações sociais cotidianas, como as que ocorrem na rua ou no trabalho.

Kleiman enfatiza que o letramento vai muito além da alfabetização técnica, pois envolve a inserção do indivíduo em práticas sociais que utilizam a linguagem escrita para diferentes propósitos. Trata-se de compreender e participar de formas culturalmente situadas de leitura e escrita, que vão além do domínio mecânico do código alfabético.

Fica claro que a aprendizagem da leitura e da escrita extrapola o domínio técnico, pois se faz necessário também saber utilizar esse conhecimento nas diversas situações cotidianas que envolvem a língua escrita. No entanto, não é incomum encontrar pessoas que

[...] passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas (Val, 2006, p. 19).

Na contemporaneidade, exige-se que a escola promova o ensino da leitura e da escrita integrando alfabetização e letramento no planejamento pedagógico. Dessa forma, a linguagem escrita deixa de ser vista apenas como um objeto técnico de ensino e passa a ser compreendida como um instrumento fundamental para a participação cultural e social dos sujeitos (Kleiman, 2016).

Nesse sentido, o papel da escola é favorecer a superação das diferentes fases da aquisição da escrita, por meio de estímulos adequados, promovendo situações em que as crianças possam interagir com textos reais e refletir sobre a organização do sistema alfabético. É fundamental que esse processo não se transforme em uma prática mecânica e desmotivadora, baseada na repetição de letras, sons ou cópias de atividades que ainda não fazem sentido para elas.

Partindo dessa percepção, alguns aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita serão brevemente discutidos a fim de amparar práticas docentes mais adequadas para que os alunos em processo de alfabetização adquiram as habilidades de ler e escrever com autonomia.

O TRABALHO DO (A) PROFESSOR (A) COM O TEXTO

Diariamente, os alunos em processo de alfabetização devem ser expostos à escuta de diversos textos e encorajados a produzi-los e lê-los, mesmo que não dominem as convenções da leitura e da escrita. As crian-

ças também precisam ser incentivadas a pensar sobre a escrita alfabética, seja em discussões em grupo, com seus professores, na participação em jogos e brincadeiras com a linguagem, nas conversas espontâneas em sala de aula (Corsino, 2007).

Ainda nesse sentido, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, ensino sistemático da escrita alfabética implica que não só todo dia de aula é dia de linguagem, como, também, que de segunda a sexta devem ocorrer momentos cotidianos de reflexão sobre o sistema alfabético. Além disso, de segunda a sexta feira, precisam ser vivenciadas práticas de leitura e/ou de produção de textos (Morais, 2015, p. 60).

O uso do texto é o ponto de partida para o processo de alfabetização e, como afirma Leite (2006) também é o ponto de chegada. Desse modo, o texto assume a condição de essencialidade no processo de alfabetização. Isso porque “nas relações sociais, a escrita é utilizada através de textos, escrita ou oral, é através deles que se dão as relações cotidianas entre os indivíduos e a escrita” (Leite, 2006, p. 458).

Ademais, os textos reais – aqueles que fazem parte do cotidiano social e da vivência da criança – contribuem tanto para a reflexão sobre a escrita quanto para a compreensão social de seus usos e funções. Leite (2006) enfatiza a ideia de texto em congruência com a construção de sentido por parte do leitor; assim, o texto pode ser um livro, uma página, um parágrafo ou até mesmo uma expressão.

Os diferentes gêneros textuais existentes em nossa sociedade também colaboram para que haja o entendimento sobre a funcionalidade e diferentes características estruturais encontradas em diversos textos do nosso cotidiano, ampliando assim o universo cultural dos alfabetizandos. Nesse sentido, os alunos precisam reconhecer o papel comunicador do texto, o que envolve também reconhecer as suas características estruturais.

O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando: a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos

(histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar); e, d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os 'não ditos' do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título (Val, 2006, p. 21).

Ao selecionar um gênero discursivo para se trabalhar com as crianças, o professor precisa ir além da simples escolha de um texto. É necessário planejar cuidadosamente o que será explorado daquele material, considerando não apenas o conteúdo, mas também as competências que se deseja desenvolver nos alunos. Essa organização é fundamental para garantir uma prática pedagógica intencional, eficiente e alinhada aos objetivos previamente definidos. Nesse sentido, Santos (2013) destaca que,

Uma atividade, por mais simples que possa parecer, exige do professor uma série de procedimentos, como: selecionar o gênero discursivo/texto; destacar os conteúdos a serem explorados, a partir desse texto; definir procedimentos didáticos e objetivos específicos para a atividade; deixar claro se a atividade é de alfabetização ou letramento e, por fim, se o foco será de leitura ou produção escrita (Santos, 2013, p. 27).

Dentre as atividades de leitura favoráveis à compreensão do texto, Leal e Rosa (2015) enfatizam a importância das rodas de conversa sobre os textos lidos. É nesse momento que o professor poderá realizar perguntas e acompanhar as percepções dos alunos, através de suas respostas. Essas atividades envolvem, conforme Zabala (1998, p. 93): “metodologias extremamente abertas à participação do aluno para conhecer o processo que cada um segue”.

Além disso, as análises e discussões realizadas sobre o texto em grupo por meio do diálogo ajudará os alunos a refletirem e darem novo significado às percepções dos colegas e assim desenvolver estratégias que os permitam chegar à compreensão. A mediação do (a) professor (a) que, ao

formular questionamentos sobre os textos, estimula os alunos a interagirem entre si e com o próprio texto, chegando a conclusões pertinentes. Isso porque:

No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições. O momento da revisão do debate permite ao grupo refazer caminhos percorridos, retrazendo sua trajetória intelectual, tornando os alunos conscientes dos processos subjacentes à discussão dos conteúdos (Libâneo, 2010, p. 129).

Brandão e Rosa (2010) *apud* (Leal; Rosa, 2015) acreditam que a formulação de perguntas é uma das formas de ensinar os alunos a compreender os textos lidos e apresentam algumas tipologias de perguntas que podem ser usadas para a compreensão dos textos, são elas:

- Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor.
- Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa).
- Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.
- Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios.
- Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições (p. 36).

Segundo as autoras, os diferentes tipos de perguntas podem ser utilizadas em sala de aula para mobilizar o leitor antes, durante e depois da leitura.

Perguntas que ativam conhecimentos prévios, por exemplo, ajudam a preparar os alunos para o conteúdo e o contexto do texto; já aquelas que estimulam previsões incentivam a formulação de hipóteses com base em pistas como o título, o nome do autor ou as imagens da capa. Durante a leitura, o uso de perguntas literais possibilita a identificação de informações explícitas, enquanto as perguntas inferenciais favorecem a construção de significados implícitos, exigindo do leitor uma compreensão mais aprofundada. Além disso, perguntas subjetivas promovem o posicionamento crítico, ao incentivar os alunos a relacionarem o conteúdo do texto com suas próprias experiências e opiniões.

Assim, ao utilizar conscientemente essas diferentes abordagens, o professor amplia as possibilidades de interpretação e contribui para a formação de leitores mais autônomos, reflexivos e críticos.

O trabalho pedagógico do professor com o texto envolve, além da possibilidade de compreensão textual (relações de sentido), outras dimensões importantes para o planejamento, tais como a análise das relações grafema-fonema, a consciência fonológica, suas conexões com a linguagem oral e as convenções ortográficas (Leite, 2006).

Nesse contexto, é fundamental que o professor selecione textos que sejam significativos para os alunos e que possam ser explorados em diferentes níveis. A partir da leitura compartilhada, por exemplo, é possível destacar palavras-chave do texto para investigar sua estrutura sonora e gráfica, promovendo a associação entre sons (fonemas) e letras (grafemas).

De acordo com Puliezi e Maluf (2014), para que o aluno adquira a fluência leitora, é necessário desenvolver três componentes-chave. O primeiro é a precisão, que corresponde à habilidade de reconhecer ou decodificar corretamente as palavras. Em seguida, vem a automaticidade, que se refere à leitura realizada com velocidade, sem esforço consciente, com autonomia e fluidez. Por fim, destaca-se a prosódia, que consiste na capacidade de ler com expressão adequada, ritmo e entonação, preservando o sentido do texto.

Assim, a aprendizagem da leitura demanda o investimento na prática diária de leitura de textos, frases e palavras, para que o estudante possa desenvolver as habilidades necessárias à fluência leitora e, conseqüentemente, seja capaz de ler e produzir textos com autonomia.

O ENSINO DA ESCRITA

No que tange ao ensino da escrita, pressupõe-se a utilização de práticas pedagógicas que promovam a reflexão e a exploração de frases, palavras e suas menores unidades, como as letras, extraídas de textos que façam sentido para os alunos. Isso porque o domínio das relações som-grafia é pré-requisito para a compreensão autônoma dos textos (Morais, 2015).

Nesse sentido, Leite (2006, p. 459) destaca que: “Pedagogicamente, portanto, deve-se prever o trabalho sistematizado da relação grafo-fônica através de palavras destacadas, porém sempre contextualizadas a partir do texto, que se constitui aí como o contexto de cada elemento textual” (Leite, 2006, p. 459).

Contudo, Moraes (2015) esclarece que não há necessidade de controle sob a ordem das letras, sílabas ou palavras que a criança deve refletir. Assim como não há necessidade de submeter o estudante a treinos de memorização e repetição para a aprendizagem das relações som-grafia, famílias silábicas ou fonemas. Além disso, a simples memorização dos grafemas (letras) não garantirá que o aluno aprenda a ler e a escrever (Silva; Seal, 2012). É preciso, nesse sentido, que o aluno compreenda que a escrita é um sistema notacional.

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (Leite; Moraes, 2012, p. 10).

Ao ensinar a escrever o (a) professor (a) não poderá desconsiderar as hipóteses de escrita alfabética de cada criança (pré-silábica, silábica, alfabética e ortográfica), pois as estratégias didáticas por eles desenvolvidas deverão nortear-se pelos níveis de conhecimentos apresentados por seus alunos em fase de alfabetização (Silva; Seal, 2012).

Entender como o aluno está concebendo o que a escrita representa e de que maneira, o faz colaborar no planejamento de atividades e de intervenções que o impulsionem à reflexão sobre o funcionamento da notação alfabética. Em particular, é necessário pensar em situações para a análise das relações entre partes sonoras das palavras e suas respectivas notações gráficas (p.8).

Cada uma dessas hipóteses demanda estratégias específicas que atendam às necessidades e ao nível de compreensão do aluno. Por exemplo, para crianças em fase pré-silábica, atividades que valorizem a exploração dos sons e da oralidade, como jogos de rimas e sons, podem ajudar a despertar a consciência fonológica, preparando-as para relacionar sons e letras.

Na hipótese silábica, é importante propor exercícios que incentivem a percepção das sílabas como unidades sonoras e gráficas, como a segmentação de palavras em sílabas e a construção de palavras com blocos silábicos. Já para alunos na fase alfabética, atividades que reforcem a correspondência entre fonemas e grafemas são essenciais, podendo incluir o reconhecimento e escrita de palavras simples e o uso de listas de palavras com sons comuns.

Por fim, na hipótese ortográfica, o foco deve ser no aperfeiçoamento da escrita por meio da reflexão sobre as regras e convenções do sistema alfabético. Para isso, pode-se propor atividades de revisão colaborativa de textos, uso do dicionário, etc.

A produção de textos espontâneos deve ser incentivada em todas as fases de apropriação da língua escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), ao produzir textos espontâneos, a criança experimenta o funcio-

namento do sistema de escrita, refletindo sobre a relação entre sons e grafemas e construindo seu próprio conhecimento sobre a língua escrita.

A proposição de atividades de incentivo à escrita de textos espontâneos (não controlada pelo professor), onde os alunos expõem a organização de seu pensamento usando, muitas vezes, escrita de palavras que para as crianças não importam se são fáceis ou difíceis, usuais ou não em seu cotidiano, pode contribuir para a reflexão e análise sobre as características da escrita convencional. “Através da natureza mutante e idiossincrática dos dados linguísticos que aparecem nos textos espontâneos observamos que a criança está em movimentos de ‘idas e vindas’ em torno de um sistema alfabético convencional” (Pereira, 2011, p. 276).

Além disso, Moraes (2008) propõe o uso do dicionário como recurso para estimular os alunos a revisarem seus próprios erros, promovendo uma reflexão sistemática sobre sua produção escrita. No entanto, essa etapa deve ser adequada ao nível de alfabetização em que o aluno se encontra. Como destaca o autor:

[...] as situações de escrita espontânea também são adequadas para fomentar a dúvida ortográfica e para estimular os alunos a usarem autonomamente o dicionário e assumir uma postura de revisão de seus escritos. De todo modo, insisto em um ponto: um ensino que leva a uma reflexão sistemática sobre determinadas dificuldades ortográficas não pode censurar a produção espontânea de textos (Moraes, 2008, p. 73)

Pesquisas mostram que, de modo geral, as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes referem-se à escrita de palavras com correspondência letras - sons irregulares e de usos infrequentes, quando atingem, minimamente, o nível de compreensão das relações grafema-fonema do nosso alfabeto (Moraes, 2008). Desse modo, o autor sugere que o trabalho docente com a escrita das palavras deve centrar-se nas dificuldades apresentadas: regularidades da escrita alfabética e na frequência de usos das palavras na língua escrita.

Moraes (2008) reitera que a “correção” dos textos escritos pelas crianças só fará sentido na sua presença bem como coloca a não necessidade

de apresentação de todos os erros cometidos pela criança em fase de alfabetização.

Nesse sentido, o autor sugere que o (a) professor (a) incentive a reflexão sobre a escrita estimulando o próprio aluno a encontrar os seus erros, sem a necessidade de o professor apontá-lo ou pedir que reescreva textos com as devidas correções, muitas vezes impostas pelos professores sem quaisquer esclarecimentos ou discussões. O fato de o aluno analisar e refletir sobre a sua própria escrita, contribui para que o mesmo desenvolva esse hábito.

Complementando essa perspectiva, Soares (2016) reforça que o papel do(a) alfabetizador(a) vai além da simples correção ou transmissão de conhecimento:

[...] a atuação do (a) alfabetizador (a) é de acompanhamento do processo de conceitualização da língua escrita pela criança em seu convívio com material escrito, acompanhamento traduzido em provocação e orientação na estruturação, desestruturação, reestruturação de hipóteses e conceitos sobre a língua escrita (Soares, 2016, p. 335).

Enfatiza-se também que cabe ao professor escolher os textos mais adequados em situações didáticas, reforçando, porém, que a variabilidade dos textos é imprescindível para a aquisição da língua e sua função no contexto social (Brasil, 1997).

Para a linguagem escrita sugere-se o uso de gêneros textuais como receitas, textos impressos em embalagens/ rótulos, cartas, bilhetes, quadrinhos, parlendas, canções, poemas, contos, relatos históricos, dentre outros, permite que os alunos reconheçam diferentes finalidades e estruturas da escrita, ampliando sua compreensão sobre o uso social da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar e reconhecer que os alunos colaboram com o seu próprio processo de alfabetização tornou-se essencial para o processo de apren-

dizagem da leitura e da escrita, sobretudo após as descobertas de Ferreiro & Teberosky sobre as concepções de crianças sobre o sistema de escrita alfabético.

Além de compreender como a criança pensa, essas pesquisas evidenciaram a necessidade de revisão de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento infantil no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Compreender os conceitos de alfabetização e letramento tornou-se indispensável para o ensino da leitura e da escrita. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem da técnica da escrita, o letramento, envolve compreender usos e funções do texto na sociedade letrada, além de saber utilizá-los em situações pertinentes.

Dessa forma, práticas pedagógicas coerentes com as concepções de alfabetização e letramento devem contemplar o trabalho com o texto, adaptado ao nível de desenvolvimento dos estudantes, e também incorporar aqueles utilizados no cotidiano, conferindo significado aos processos de aprendizagem. Propostas alfabetizadoras eficazes devem incluir a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, permitindo que o estudante confronte suas hipóteses com os conhecimentos recebidos e, por meio da mediação docente, transforme e assimile esses saberes para a construção de novas aprendizagens.

Em suma, o que se espera da escola hoje é que ela reconheça e utilize a contribuição dos aprendizes no seu processo de alfabetização, mas também que intervenha de forma sistematizada, ou seja, planeje situações de aprendizagem em que as crianças avancem em seus conhecimentos de forma significativa, o que implica refletir constantemente sobre o funcionamento do sistema de escrita e compreenda seus usos e funções sociais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 53, n. 39, p. 186-217, 15 dez. 2015.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

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).

KLEIMAN, Angela P. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. p. 1-136.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, dez. 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 1-112

LIMA, N. R. de. **Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do e.f. em uma escola do município de Fortaleza/CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

MELLO, M. C. de O. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização.

Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229>. Acesso em: 16 mar. 2022

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2020.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e o ciclo de alfabetização**. 1ª ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PEREIRA, Gilvan Elias. Alunos “Analfabetos” nos Anos Finais do ensino Fundamental: O que pensam diretores e professores. **Revista Técnico-científica das Faculdades Atibaia, Atibaia/SP**, v. 1, n. 12, p.29-36, 2014. Anual. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 2016

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, p. 467-475, 2014.

SEAL, Ana Gabriela de Sousa; SILVA, Alexandrino. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 2 - unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 14-24, fev. 1985.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-17, maio 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 1-180.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização. As ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 115-119, fev. 1985.