

Práticas alfabetizadoras para além da polarização dos métodos: reflexões sobre experiências vivenciadas¹

Daiane Di Giorgio da Silva²

ORCID: 0009-0000-2800-4538

Kellen Jacobsen Follador²

ORCID: 0000-0003-2289-8272

Resumo

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, diversos métodos foram observados, desde os sintéticos até os construtivistas. A pesquisa que deu origem ao artigo é um estudo de caso que investiga as práticas pedagógicas de uma professora com sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O artigo busca compreender se há benefícios em adotar diferentes abordagens metodológicas no processo de alfabetização. Destaca-se a importância do letramento como uma prática social significativa, além de defender a inclusão de ações que desenvolvam habilidades metacognitivas durante a alfabetização. O objetivo é compreender se há ganhos no processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de diferentes métodos de alfabetização. As intervenções foram adaptadas com base nos resultados da avaliação diagnóstica inicial, visando incorporar práticas diversas que privilegiassem a alfabetização em uma perspectiva letrada. Seguindo a perspectiva de Magda Soares, observou-se avanços significativos após as intervenções sistemáticas e *feedbacks* periódicos, evidenciando a importância de ampliar as experiências com a cultura escrita e fortalecer o desenvolvimento da alfabetização em uma perspectiva de letramento. Conclui-se que mesclar metodologias pode ser vantajoso, pois cada método pode atender de forma satisfatória a diferentes necessidades, mas é essencial fazer intervenções conforme a situação de aprendizagem de cada aluno.

Palavras-chave

Alfabetização – Letramento – Métodos de alfabetização.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Contatos: digiorgiodaiane@yahoo.com.br; kellenjf@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283906por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



*Literacy practices beyond the polarization of methods: reflections on lived experiences**

Abstract

Throughout the history of literacy education in Brazil, various methods have been used, ranging from synthetic approaches to constructivist perspectives. This study is a case study that investigates the pedagogical practices of a first-grade teacher in elementary education. The article seeks to understand whether adopting different methodological approaches in the literacy process offers educational benefits. It highlights the importance of literacy as a meaningful social practice and advocates for incorporating metacognitive strategies during literacy instruction. The objective is to determine whether blending different literacy methods enhances teaching and learning outcomes. The interventions were adapted based on the initial diagnostic assessment, aiming to integrate diverse practices that emphasize literacy from a broader perspective. Following Magda Soares' framework, the study observed significant progress after systematic interventions and periodic feedback, underscoring the importance of expanding exposure to written culture and strengthening literacy development from a social literacy perspective. The study concludes that combining methodologies can be beneficial, as each method may effectively address different learning needs. However, it is crucial to implement interventions tailored to the individual learning processes of each student.

Keywords

Literacy – Social literacy – Literacy methods.

Cenário contextual

No âmbito educacional, muitas discussões permeiam a temática sobre qual é o melhor método de alfabetização. Assim, esta pesquisa se justifica ao pretender enfatizar que aprender é um direito de todos e deve estar acima das oposições ou disputas entre métodos. Diante do exposto, é pertinente refletir sobre a seguinte questão: há ganhos no processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de diferentes métodos de alfabetização?

Na trajetória histórica do Brasil, evidenciam-se diferentes ideologias sobre o conceito de alfabetização e, paralelamente a esse conceito, identificam-se movimentos na construção de práticas alfabetizadoras. Segundo Mortatti (2019), esses movimentos referem-se aos métodos de alfabetização, sendo que quatro momentos exemplificam a disputa entre as metodologias relacionadas à leitura e à escrita. À medida que uma nova prática surgia, descartava-se a anterior, considerada obsoleta em comparação à “inovação” proposta.

O primeiro momento diz respeito à metodização da leitura, baseada no método sintético, que privilegia uma organização fonográfica das partes para o todo. Entre os

métodos sintéticos, destacam-se: o método de soletração, com ênfase no nome das letras do alfabeto e suas combinações; o método fônico, que privilegia o fonema, o som de cada letra e a junção silábica; e o método silábico, que enfatiza a análise das sílabas, das mais simples para as mais complexas. Nesse período, prevalecia também a cópia, com ênfase na caligrafia e na memorização mecânica da escrita ortográfica. Foi nesse contexto que surgiram as cartilhas, com aplicação silábica e textos apresentados de forma artificial e sem sentido cultural.

O segundo momento se refere à institucionalização de um novo método, chamado analítico, que envolvia práticas partindo do todo para as partes. Esse método foi classificado em duas vertentes: palavração e sentencição, que consistem em utilizar a palavra como base e, após o reconhecimento de várias palavras, dividi-las em sílabas para se formar outras novas palavras; e o método global, no qual o texto era tomado como a unidade de partida inicial. O aprendizado da escrita ainda se dava por meio de cópias, ditados e treino de caligrafia.

O terceiro momento é marcado pelo método natural, caracterizado pela busca de uma alfabetização sob medida, subordinada ao nível de maturidade dos aprendentes. Nesse método, a aprendizagem é promovida como um processo fisiológico de construção dos sistemas operacionais de leitura, de forma criativa e com estímulos socioambientais específicos, levando em consideração o repertório linguístico do estudante.

O quarto e último momento defende os estudos a respeito do construtivismo, evidenciados a partir das pesquisas de Emília Ferreiro (1986) sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Essa linha pedagógica entende o aluno como protagonista e o professor como mediador do conhecimento prévio demonstrado pelas crianças, que, por sua vez, constroem diferentes saberes por meio de atividades interativas e vivências significativas.

Partindo desse pressuposto, percebeu-se a imprescindibilidade de dar sentido à aprendizagem, com foco nas práticas sociais usuais, pois a alfabetização pensada apenas como codificação e decodificação não supria as necessidades das crianças em relação ao significado da alfabetização.

Soares (2016, 2020) afirma que não existe um único método eficaz para a aprendizagem. É fundamental observar o progresso dos alunos e garantir um desenvolvimento gradual. Os métodos de ensino não funcionam isoladamente; eles são influenciados por diversos fatores, como características pessoais, socioemocionais, classe social, gênero, traços de personalidade, idade, variantes linguísticas e experiências profissionais.

Mortatti (2019) destaca que cada método de ensino possui atributos específicos e deve ser significativo ao aprendente. Soares (2017) apoia a ideia de reinventar a alfabetização por meio de um ensino sistemático, mas enfatiza a importância de não a desvincular de sua função social, que é o letramento.

Uma contribuição essencial para o ensino e a aprendizagem durante a alfabetização é incluir práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Segundo Amorim e Aguiar (2021) e Moraes (2012), isso significa ensinar os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, ajudando-os a entender como pensam, aprendem e resolvem problemas. Ao desenvolver essas habilidades, os



alunos se tornam mais conscientes de suas estratégias de leitura e escrita, o que pode melhorar sua eficácia e autonomia no aprendizado.

A Ciência Cognitiva da Leitura, que estuda como as pessoas desenvolvem habilidades de leitura e escrita, sustenta que a alfabetização é mais do que apenas aprender a decifrar letras e palavras; envolve a compreensão e apropriação do sistema de escrita alfabético. Por outro lado, o letramento é visto como a aplicação dessas habilidades em diversas práticas do cotidiano, englobando contextos sociais e culturais. Assim, a alfabetização e o letramento se complementam, refletindo tanto o conhecimento técnico quanto a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa na vida diária.

O objetivo desta pesquisa é analisar se há ganhos no processo de ensino e aprendizagem resultantes da utilização de diferentes métodos de alfabetização. Nesse contexto, é importante esclarecer que o letramento é uma prática pedagógica fundamental que propicia uma aprendizagem significativa, capacitando os alunos a se tornarem usuários competentes da língua. Portanto, essa prática deve estar alinhada ao conhecimento do professor sobre uma perspectiva abrangente de alfabetizar letrando. Conforme afirma Freire (1996), o saber necessário ao professor deve ser entendido sob a perspectiva de que ensinar não se limita à transferência de conhecimento, mas sim à criação de possibilidades para que os alunos os construam seu próprio conhecimento.

Para tanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi qualitativa e exploratória, com foco na observação e análise das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. As intervenções foram realizadas em um ambiente escolar, integrando diferentes métodos, permitindo uma abordagem mais holística da alfabetização.

Instrumentos e estratégias práticas

Os resultados aqui apresentados são frutos de momentos pedagógicos vividos por uma professora e seus alunos. As fontes que deram origem a esse estudo receberam uma abordagem qualitativa e embasam a experiência vivenciada pela professora. A descrição e análise da vivência pretendem reunir aspectos relacionados às diferenças entre as concepções de alfabetização que, na prática, quando contempladas juntas, podem ser assertivas, evidenciando o diálogo entre o conhecimento teórico e o fazer pedagógico.

Foram coletados dados por meio de atividades práticas, registros de produção escrita dos alunos, avaliações diagnósticas e observações sistemáticas do processo de ensino-aprendizagem. A análise das amostras escritas possibilitou identificar as fragilidades e potencialidades dos estudantes, orientando as intervenções pedagógicas.

Além disso, foram promovidas atividades lúdicas e colaborativas, como jogos e rodas de conversa, que favoreceram a interação entre os alunos e a reflexão sobre o uso da linguagem. A prática de *feedback* contínuo e a mediação pedagógica foram fundamentais para ajustar as estratégias de ensino às necessidades dos aprendentes.



Essa abordagem permitiu um acompanhamento constante do progresso dos alunos, contribuindo para a construção de conhecimentos e a reformulação de hipóteses sobre a escrita alfabética.

Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa consiste em interpretar uma situação que se desenrolou no contexto de intervenção didática e se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

A pesquisa é fruto da análise de experiências vivenciadas no ano de 2022, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada, cuja clientela é considerada de classe média alta. O colégio está localizado no município de São Paulo, na região Sul, Vila Mariana. A maioria das famílias da comunidade escolar é composta por indivíduos de raça branca, com ensino superior, estabilidade financeira e um padrão de vida condizente com a classe social a que pertencem.

O caráter pedagógico da escola está fundamentado na construção do conhecimento por meio da integração curricular, conforme as diretrizes da BNCC, e nas vivências experimentais e interpessoais, que envolvem aspectos cognitivos, sociais e emocionais em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Em relação ao ensino e à aprendizagem, a escola busca alcançar resultados acadêmicos mensuráveis, como altas pontuações em exames padronizados e aprovação nos ciclos escolares. Após a pandemia, a instituição tem investido na formação de professores, com foco na transformação digital e na adoção de metodologias ativas.

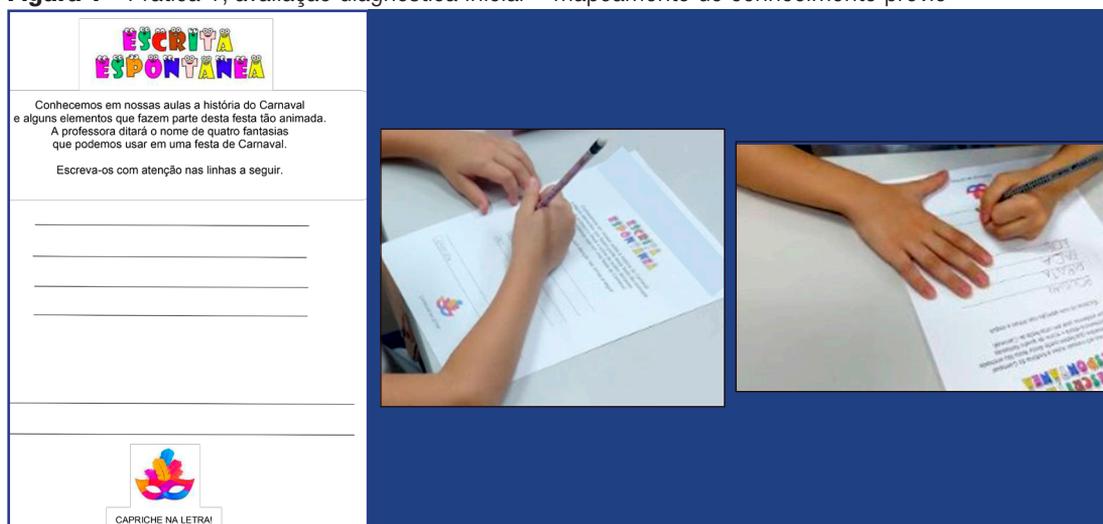
A professora regente da turma é formada em Pedagogia e possui diversas especializações, incluindo pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade. Essa formação diversificada a capacita a oferecer um ensino de qualidade, alinhando teorias educacionais com práticas que atendem às necessidades individuais dos alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisadas diversas fontes, incluindo a Proposta Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico e uma série de atividades realizadas com os estudantes, conforme detalhado ao longo do texto. As fontes referidas como “prática” são organizadas em modalidades como avaliação diagnóstica inicial, atividades permanentes, sistematização e projetos. Também incluem reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e a análise de palavras, suas irregularidades e funções. Esse padrão busca revisar conteúdos de diferentes maneiras, respeitando as fases e tempos de aprendizagem, além das particularidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Resultados reveladores e reflexões

A pesquisa exploratória dos resultados da Avaliação Diagnóstica Inicial (prática 1), realizada em 14 de fevereiro de 2022, revelou o conhecimento prévio dos alunos em relação às suas hipóteses de escrita. Em 15 de fevereiro de 2022, foi elaborada uma tabela de observação (prática 2), que serviu como base para a formulação das propostas de alfabetização (práticas 3, 4 e 5), com base nos resultados observados.

Figura 1 - Prática 1, avaliação diagnóstica inicial – mapeamento do conhecimento prévio



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

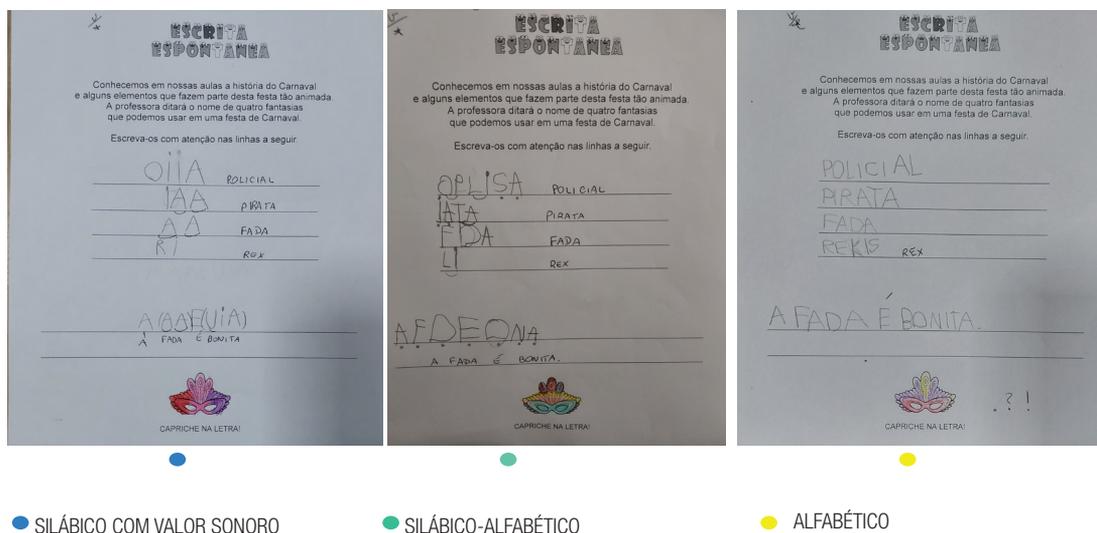
A Avaliação Diagnóstica Inicial (prática 1), demonstrada na Figura 1, foi desenvolvida em fevereiro, focando na história do Carnaval. Antes da avaliação, os alunos exploraram o repertório semântico relacionado às manifestações carnavalescas e sua evolução. Essa fase incluiu o manuseio de materiais, como fichas com textos sobre o Carnaval (marchinhas, curiosidades, lista de palavras, notícias e livros), que proporcionaram segurança e confiança às crianças durante a avaliação.

Após o contato com diversos textos, a proposta foi a escrita de palavras relacionadas ao Carnaval. Foram ditadas algumas palavras referentes às fantasias carnavalescas de um baile infantil vivenciado pela turma. A lista incluiu palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, pronunciadas espontaneamente, sem fragmentações silábicas.

Em seguida, foi ditada uma frase contendo uma das palavras previamente mencionadas, com o objetivo de verificar a fidelidade da escrita. Os alunos foram solicitados a escrever as palavras ditadas da maneira que soubessem e, após a escrita, a pronunciar o que escreveram, apontando para os sinais gráficos correspondentes. Nesse momento, foi possível observar como cada criança pensava: se letra por letra ou de forma global, reconhecendo a palavra como um todo.

Segundo Fernandes (2010), essa proposta inicial é um exemplo de ambiente alfabetizador, que oferece situações reais de leitura e escrita, permitindo que as crianças construam suas próprias ideias sobre como se lê e se escreve.

A Figura 2, que ilustra a escrita espontânea, apresenta amostras selecionadas de três hipóteses diferentes demonstradas pela turma, destacando suas características.

Figura 2 - Prática 1, avaliação diagnóstica inicial – um olhar sobre a escrita espontânea

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Por meio da escrita, foram observados os conhecimentos prévios dos alunos em relação à leitura e à escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a criança deve escrever como sabe, e o professor deve identificar em que nível de escrita ela se encontra. As autoras afirmam que, ao conhecer o estágio em que a criança está, o professor pode planejar atividades relevantes para promover seu progresso na alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1986) e Grossi (1990) concordam que as crianças passam por diferentes níveis de hipóteses para compreender e utilizar o sistema de escrita.

Na mesma dimensão, a Figura 2, prática 1, apresenta uma amostra que demonstra uma escrita com atributos silábicos e valor sonoro. Durante a leitura, a criança apontou para cada letra, referindo-se à sílaba da palavra, conforme indicado pelas curvas desenhadas abaixo das letras. Isso sugere uma correspondência com a letra convencional.

As particularidades dessa hipótese escrita estão ligadas ao uso de uma letra para representar cada sílaba, mantendo uma associação de valor sonoro. Assim, os conflitos vivenciados nessa fase dizem respeito à necessidade de ampliar o repertório das letras de maneira convencional. Os avanços esperados envolvem a compreensão de que a quantidade de letras difere da quantidade de sílabas nas palavras, mesmo que as crianças ainda não tenham familiaridade com o conceito de sílaba.

A segunda amostra apresenta uma escrita silábico-alfabética, ou seja, uma combinação de princípios silábicos e alfabéticos. A criança, ora faz a sílaba completa, ora não. As curvas sinalizadas abaixo da escrita indicam a verbalização da sílaba, enquanto os pontinhos representam as letras que formam a sílaba. Deste modo, os avanços esperados para essa fase incluem a continuidade do trabalho com a percepção das sílabas, dos sons e da quantidade de letras em cada palavra.



Por fim, a última amostra apresenta particularidades da hipótese alfabética, com correspondências organizadas entre sons e letras. A escrita da palavra final revelou uma ortografia não convencional (rekis em vez de rex). Nessa fase, é evidente que a criança conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras e demonstra estabilidade na escrita de palavras. Durante a atividade, a criança mostrou preocupação com questões ortográficas, perguntando se “policia” se escreve com “s” ou “c”. Além disso, a escrita da frase não apresenta aglutinação de palavras.

Segundo a psicogênese da escrita, conforme Teberosky e Colomer (2003), existem quatro tipos de escrita, defendidos por Ferreiro (2011): a escrita pré-silábica, que se caracteriza pela ausência de correspondência entre letras e sons; a escrita silábica, que revela a percepção da criança em relação às partes do escrito (letras), as quais podem ser controladas pelas sílabas das palavras, com correspondência entre quantidade de sílabas e quantidade de letras; a escrita silábico-alfabética, que ocorre quando a criança, ora faz a relação fonema-grafema, ora não; e, por fim, a escrita alfabética, caracterizada pela correspondência sistemática entre letras e fonemas, mesmo que a ortografia ainda não seja convencional.

Figura 3 - Prática 2 – tabela de observação das hipóteses de escrita: mapeando hipóteses

NOME	Pré-silábico	Silábico	Silábico Alfabético	Alfabético
A		█		
B			█	
C		█		
D		█		
E		█		
F				█
G				█
H				█
I		█		
J		█		
K			█	
L		█		
M			█	
N		█		
O		█		
P			█	
Q		█		
R				█
S			█	
T			█	

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Sobre as hipóteses de escrita demonstradas pelos estudantes, a prática 2, que envolveu a Tabela de Observação das Hipóteses de Escrita (Figura 3), revelou que 10 crianças apresentaram características da hipótese silábica, 6 demonstraram particularidades silábico-alfabéticas e 4 exibiram características alfabéticas, sem nenhuma criança apresentando a hipótese pré-silábica.

Esse registro evidenciou um grupo heterogêneo na aquisição do sistema de escrita alfabética, o que permitiu a elaboração de atividades diversificadas e significativas, com mediação e estímulo individual, além de acompanhamento e orientação, respeitando as particularidades de cada criança.

Segundo as contribuições de Fernandes (2010), é necessário propor atividades que foquem na desestruturação da hipótese provisória e na reelaboração de uma nova hipótese, percorrendo, assim, caminhos para a consolidação da escrita convencional.

A avaliação diagnóstica inicial, apesar de avaliar apenas um aspecto do uso da língua escrita, possibilitou a criação de atividades individualizadas e por agrupamento. Essas atividades incluíram o uso do nome próprio, leitura de textos variados, exercícios para desenvolver a consciência fonológica, jogos interativos digitais e analógicos, além de escrita espontânea por meio da produção de textos, considerando as múltiplas linguagens e a funcionalidade social da escrita.

Nesse sentido, Soares (2016, 2020), Mortatti (2019) e Fernandes (2010) convergem ao afirmar que a alfabetização se desenvolve por meio da aprendizagem relacionada a fonemas e grafemas, levando em conta os diferentes métodos existentes. Além disso, o letramento ocorre no contexto das práticas de leitura e escrita como funções sociais. Assim, alfabetizar e letrar são processos indissociáveis.

A seguir, apresentam-se atividades autorais elaboradas pela professora pesquisadora, em conjunto com o material didático do Projeto Presente para o 1º ano, da Editora Moderna. Essas propostas têm como objetivo formar sujeitos aptos a utilizar a língua escrita, promovendo condições efetivas para uma leitura crítica e autônoma em diversas situações e campos do conhecimento. Além disso, buscam desenvolver habilidades metalinguísticas essenciais para o aprimoramento da leitura, especialmente na fase inicial do processo.

Prática 3, atividade 1: conexões de aprendizagem – atividades permanentes e sistemáticas realizadas entre os meses de fevereiro e março

A atividade inicial foi baseada no poema “Todo mundo tem um nome”, de Toquinho. A conversa, mediada pelo texto, abordou a importância do nome, identidade, reconhecimento e seus significados. As crianças foram convidadas a pesquisar sobre a escolha e o significado de seus nomes e, em uma roda de conversa, compartilharam suas descobertas.

Após essa experiência, as crianças criaram um carômetro (Figura 4) com suas fotos e nomes. Cada uma identificou seu nome, impresso em folha sulfite, e o pronunciou em voz alta para os colegas. Durante a atividade, também nomearam a primeira letra de seus nomes e o som correspondente. Em seguida, em grupos, organizaram os nomes em ordem alfabética.



Durante a atividade, algumas crianças apresentaram dificuldades na identificação das letras. Para apoiá-las, foram realizadas intervenções com o alfabeto móvel e recitação sonora da ordem alfabética, ajudando-as a organizar os nomes pelas letras iniciais (Figura 4). Embora memorizassem a sequência sonora do alfabeto, não reconheciam a grafia de algumas letras. A intervenção seguiu a marcha do método sintético (das partes para o todo), utilizando a soletração e a silabação. Assim, partiram do nome da letra, seu som e grafia, promovendo uma contextualização significativa e incentivando a análise das palavras, além da simples visualização de sílabas e letras.

Para outras crianças, o maior desafio foi lidar com nomes que começavam com a mesma letra. Nesse caso, a intervenção envolveu a reflexão sobre a letra seguinte, permitindo a verificação da formação de sílabas e o manuseio de outras letras para observar como a pronúncia das palavras muda.

Para apoiar essa atividade, as crianças foram convidadas a pronunciar os sons das letras e suas combinações, articulando os lábios em voz alta, com o objetivo de aumentar a percepção e a atenção aos sons emitidos, utilizando a lousa magnética. Como modelo, foi apresentado o nome da professora, e, em conjunto com os alunos, foram feitas as seguintes reflexões: qual é a primeira letra desse nome? Qual é o som dessa letra? Qual é a letra seguinte? Se juntarmos as duas, que sons formamos? Se trocarmos a primeira letra, o que acontece com a palavra? E se a primeira letra for igual, qual letra devemos observar para organizar a sequência?

Nessa intervenção, foram aplicadas nuances do método fônico, que trouxeram contribuições significativas para as crianças. O objetivo foi destacar o som da letra à medida que era inserida na lousa magnética. Por meio dos canais sensoriais visual e auditivo, os estudantes se engajaram e produziram resultados significativos.

Com a mediação da professora e a participação ativa, as crianças foram construindo conhecimentos aplicáveis a partir de seus saberes prévios. Sob a perspectiva de Vigotski (2001), esse “fazer colaborativo”, que ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal, ressalta a importância da participação ativa dos alunos na ressignificação da aprendizagem.

Após a organização do carômetro, as crianças foram incentivadas a escrever o nome dos colegas utilizando letras móveis, refletindo sobre a relação entre fonemas e grafemas. A escrita do nome próprio serviu como um importante referencial para a inserção de outros textos e reflexões sobre a escrita. O manuseio das letras móveis permitiu observar as letras que formam a palavra separadamente, seus sons isolados e a junção com outras letras. Segundo Colello (2004), a escrita do nome próprio é um conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável, e quanto mais experiência os estudantes tiverem com nomes conhecidos, maior será seu repertório para refletir sobre palavras desconhecidas.

Nesse sentido, foram propostas outras atividades de escrita emergente, como o bingo dos nomes e a confecção de crachás para passeios ou estudos fora do ambiente escolar. Essas atividades deram sentido à reflexão sobre o uso social da escrita, enfatizando a identificação pessoal de cada indivíduo.

Figura 4 - Prática 3, atividade 1



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Prática 3, atividade 2: explorando o conhecimento – atividades permanentes e sistemáticas realizadas entre os meses de abril e maio

Para criar situações interativas entre leitura e brincadeira, foram oferecidos às crianças textos simples e ritmados, permitindo que se apropriassem do sistema de escrita alfabética por meio de cantigas de roda e poemas de fácil memorização. Historicamente, isso reflete nuances dos métodos analíticos, em que o texto é a unidade central, mas sempre ligado ao seu uso social.

Inicialmente, apresentou-se às crianças, por meio de um recurso audiovisual, a cantiga “A barata diz que tem”. A cantiga foi recitada coletivamente, com a demonstração do acompanhamento da leitura com o dedo, da esquerda para a direita. Após a leitura, explicou-se a organização textual do gênero, destacando a estrutura em versos e estrofes, e a sonoridade ao cantá-la.

Durante a atividade (Figura 5), as crianças foram divididas em grupos para reconstituir a estrofe já recitada, utilizando palavras espalhadas em cartolina. Esse momento destacou a percepção dos estudantes de que um texto ou frase é composto por palavras, enfatizando a consciência lexical. Segundo Soares (2017), essa tomada de consciência das palavras como uma unidade de fala ocorre somente no início da alfabetização. Por meio do contato



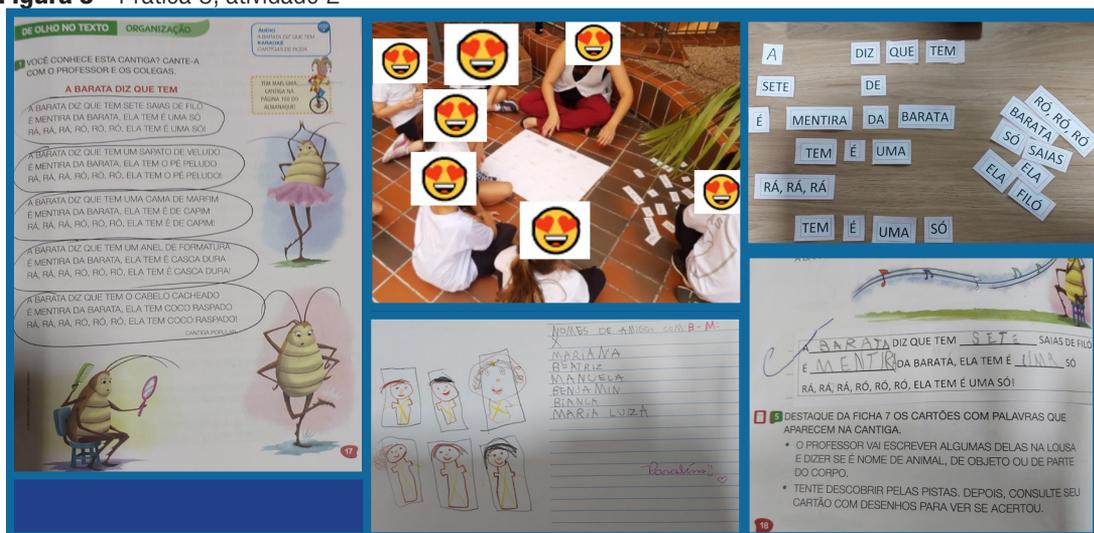
com o material escrito, a criança começa a identificar as palavras na fala e a compreender a natureza arbitrária das mesmas, distinguindo o significantes (sons) de seu significado.

A mediação durante a tarefa foi individual e, embora as crianças estivessem em grupos, algumas precisaram de orientação sobre estratégias de leitura, tornando a ocasião problematizadora. Foram feitas provocações como: “qual palavra você precisa encaixar na frase? Como encontrá-la? Pronuncie-a em voz alta! Qual é o primeiro som? Quais letras formam esse som? E o último som?” Por exemplo, na palavra “barata”, identificou-se que há três sons: “ba – ra – ta”, formados por diferentes letras.

Essa proposta faz referência ao método analítico global, no qual o texto foi lido e memorizado por um período antes de ser decomposto em frases e palavras. As crianças com dificuldades em identificar palavras receberam apoio da professora, que usou técnicas de leitura inicial, como pronunciar a palavra desejada e observar os sons e a grafia das letras ou sílabas iniciais e finais. Essa estratégia ajudou os estudantes a reconhecerem as palavras e a completarem a reconstrução da estrofe. No entanto, a atividade não foi mecânica; as crianças foram estimuladas a compreender o processo estrutural da escrita em um contexto social, relacionando conhecimentos prévios e estabelecendo comparações entre palavras.

Fernandes (2010) justifica essa intervenção ao afirmar que, se a professora organizar situações didáticas de leitura de maneira que a criança receba apoio para descobrir o que está escrito, ela poderá ler antes de dominar a leitura convencional. Colello (2004) também corrobora essa definição, afirmando que alfabetizar não é apenas dominar o sistema da língua escrita, mas tornar o sujeito um usuário dessa língua, permitindo-lhe desenvolver estratégias que possibilitem questionar, discutir, inferir e compreender com base em conhecimentos preexistentes.

Figura 5 - Prática 3, atividade 2



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Prática 3, atividade 3: comunicação em ação – atividades permanentes e sistemáticas realizadas entre os meses de maio e junho

A partir do poema “Mais Bicholiques”, de Tatiana Belinky, foram expostas na sala várias portinhas feitas de caixa de sapato, cada uma contendo a letra inicial de alguns animais citados no poema. As crianças foram convidadas a ouvir os sons de certos animais e a relacionar seus nomes à letra inicial na portinha. Ao abrir a porta e encontrar um animal de pelúcia, cada criança era incentivada a escrever, de forma espontânea, o nome do animal utilizando letras móveis. A tarefa incluía perguntas provocativas sobre a escrita: quantas letras tem a palavra? Qual é a primeira e a última letra? Que sons essas letras emitem? Que outras palavras podem ser formadas com essas letras? A intervenção explorou as letras isoladamente e em sílabas, como na palavra “gato”, em que a primeira sílaba contém o som da letra “g” (gê) e o som de “ga” na forma silábica.

A atividade (Figura 6) também explorou rimas, aliterações e consciência fonêmica. Por meio do poema, as crianças identificaram sons iniciais e finais iguais em algumas palavras, estabelecendo relações a partir de provocações. Essa abordagem favoreceu o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e consciência fonológica, pois as crianças refletiram sobre seu próprio processo de aprendizado e tornaram-se conscientes das estratégias que utilizavam para identificar rimas e aliterações. A mediação interativa focou na análise global do texto, sem a apresentação de sílabas isoladas, permitindo que os estudantes fizessem predições com base em seus conhecimentos. A proposta refere-se aos métodos analíticos global e natural, sendo que a escrita espontânea se fundamentou em um conjunto significativo de palavras conhecidas, como os nomes dos colegas.

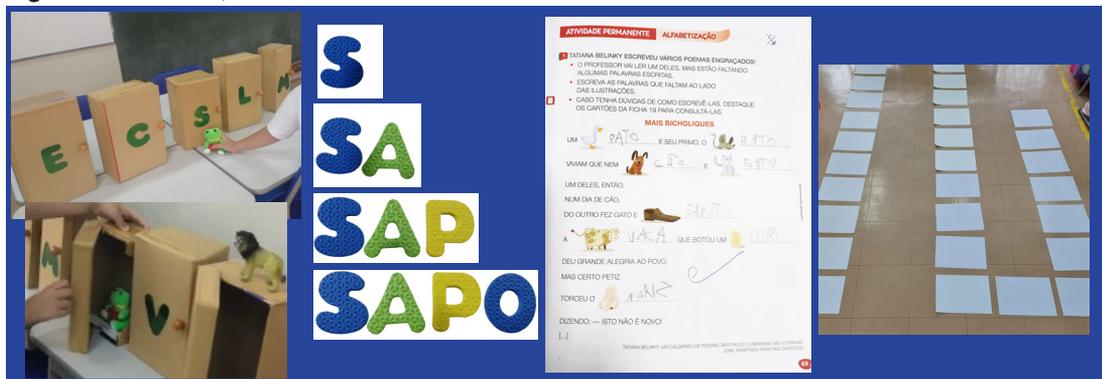
As crianças que apresentaram dificuldades na escrita foram incentivadas a contar quantas vezes abriam a boca ao pronunciar o nome do animal, registrando essa reflexão em uma trilha gigante confeccionada com papel. Elas pulavam as casinhas de acordo com a quantidade de sílabas da palavra, refletindo sobre a grafia e os sons de cada parte, o que facilitou a construção da escrita. Observou-se que algumas crianças reconheciam as sílabas por meio dos sons e da junção das letras, enquanto outras identificavam apenas as letras iniciais. No entanto, todas associavam os sons aos nomes dos colegas, como no exemplo de “sapo”, que remetia à letra do nome de Sofia.

Foi possível identificar que, durante as inferências, alguns alunos já percebiam que a manipulação de letras poderia gerar novas palavras. Por exemplo, ao trocar o “s” por “r” e o “t” por “p” na palavra “sapo”, formava-se “rato”; se trocássemos o “s” por “p”, teríamos “pato”. Diante disso, a professora fomentou a mediação por meio de provocações: “a palavra ‘sapo’ começa com ‘s’, que é a mesma letra do nome Sofia, mas o som da sílaba inicial é diferente. Na palavra ‘sapo’, a sílaba inicial é ‘as’; no nome ‘Sofia’, é ‘so’. O que é semelhante e o que é diferente?” A mediação e o *feedback* foram baseados na problematização da situação vivenciada.

Amorim e Aguiar (2021) corroboram essa ideia ao afirmar que pesquisas científicas indicam que essa dinâmica interventiva é mais eficaz para estimular as crianças a refletirem sobre os sons e sua influência na linguagem escrita. Mostrar os sons das sílabas e das letras é fundamental para que os aprendentes compreendam que a sílaba não é apenas a

junção de vogais e consoantes, mas também a combinação dos sons das letras, ou seja, dos fonemas.

Figura 6 - Prática 3, atividade 3



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Prática 3, atividade 4: palavras que conectam – atividades permanentes e sistemáticas realizadas entre os meses de junho e agosto

Dias antes, durante as aulas, as crianças foram envolvidas com textos diversificados, vídeos ilustrativos e informativos, além de conversas sobre a origem, a diversidade cultural e as curiosidades das festas juninas. Para contextualizar a atividade, as crianças vestiram trajes típicos e degustaram comidas juninas, criando um ambiente festivo ao lado dos colegas.

Após a celebração, um grupo de alunos foi convidado a elaborar uma lista de palavras relacionadas às comidas típicas das festas juninas, enquanto outro grupo escreveu bilhetinhos para os colegas, que seriam enviados pelo correio elegante, uma prática comum nessas celebrações escolares (Figura 7). Os grupos foram formados de maneira heterogênea e de livre escolha, promovendo a colaboração entre os integrantes. Teberosky (1994) destaca que essas situações de agrupamento favorecem o compartilhamento do processo de compreensão da escrita por meio da interação entre as crianças.

Durante a realização das tarefas, algumas crianças precisaram de ajuda para identificar letras e formar sílabas. Nesse caso, a intervenção seguiu as mesmas orientações da atividade 3, retomando a atividade corporal da trilha gigante. Assim, cada parte pronunciada foi analisada por meio da reflexão sobre os sons emitidos.

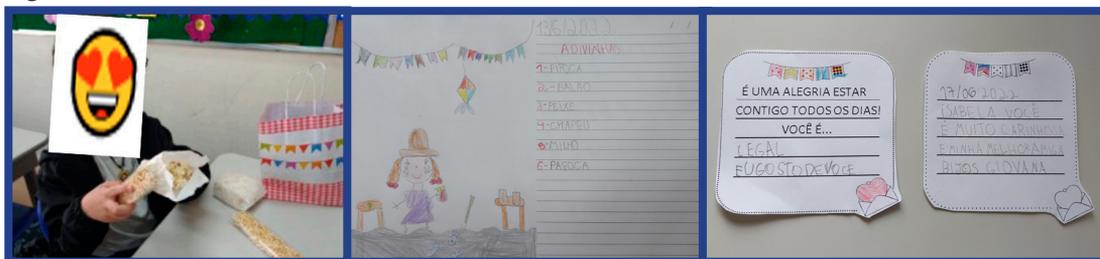
Para este grupo, a identificação da sílaba começou pela letra inicial: “qual é a primeira letra que forma a sílaba da palavra a ser escrita?” Por exemplo, na palavra “bolo”, a sílaba “bo” foi analisada. O objetivo era que as crianças percebessem que a letra “b” não está isolada ao pronunciarmos o som “bo”. A mediação incentivou-as a identificar a letra faltante, reconhecendo a vogal como o som predominante, fazendo referências aos nomes dos colegas ou a elementos significativos. Essa proposta interventiva estimulou variantes de compreensão metalinguística, com foco em aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos. Ao relacionar fonemas representados por letras ou grupos de letras, as crianças

são capacitadas a entender o princípio alfabético e a aplicar regras de correspondência entre fonema e grafema, essenciais para identificar novas palavras (Morais, A. 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca a importância das atividades voltadas para a consciência fonológica, que envolvem a percepção dos sons da linguagem e como eles se separam e se juntam para formar novas palavras.

Para o outro grupo, que apresentava uma escrita espontânea mais desenvolvida, o objetivo foi problematizar a situação por meio da produção de bilhetes, promovendo conhecimentos sobre a estrutura textual e a comunicação social. A intervenção incluiu orientações sobre os espaços entre palavras e a construção de pequenos textos. A mediação abordou a segmentação e aglutinação de palavras, marcas dessa fase de transição na escrita. Alguns bilhetes foram selecionados e reescritos em conjunto com os estudantes, refletindo e analisando as alterações necessárias.

Figura 7 - Prática 3, atividade 4



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Atividades complementares referentes à prática 3, realizadas entre os meses de junho a setembro

Para desenvolver a consciência fonêmica, o jogo “Pinos Humanos” (Figura 8), realizado fora da sala de aula, possibilitou a construção de palavras por meio da codificação dos sons isolados de algumas letras. A turma foi dividida em grupos, e cada criança usou um colete com uma letra específica. Foram apresentadas imagens com palavras que continham letras com sons que podem variar em diferentes contextos. A professora mostrou a imagem de um gato e perguntou: “que imagem é essa?” (R.: gato). “Qual é o som da primeira letra?” (R.: /gê/). “E do primeiro pedaço, da sílaba?” (R.: /ga/).

Todos os alunos pronunciaram corretamente o som, mas ao representar as letras correspondentes, alguns mostraram “g/a”, enquanto outros indicaram a letra “h” isoladamente, por associação sonora (aga). Para esses alunos, a intervenção destacou que, embora o “h” tenha um som semelhante a “ga”, ele não possui sonoridade em algumas palavras. Para facilitar a compreensão, uma lista de palavras com “h” foi exposta no mural. Em seguida, outras figuras foram apresentadas, e a reflexão continuou com as mesmas perguntas, enfatizando as sílabas complexas.

Outra proposta lúdica foi o jogo 3D “Trilha Humana” e “Lince Humano” (Figura 8). Para essa atividade, foi construída uma trilha gigante com papel sulfite, marcando cada

casa a ser percorrida. Divididos em grupos, os alunos jogavam o dado e avançavam de acordo com o número obtido. Ao parar em uma casa, precisavam identificar o som da letra inicial de uma palavra, como na palavra “cama” (som de /k/) ou “geladeira” (som de /gê/). As palavras selecionadas eram adequadas à faixa etária e ao perfil do grupo, promovendo uma análise da escrita que contrapõe o método fônico e considera as diferenças entre fala e escrita dentro de um contexto.

A intervenção foi guiada pela pergunta: por que diferentes letras ou sílabas foram usadas para representar as imagens? As crianças perceberam que muitos sons podem ser representados graficamente de maneiras distintas, mas algumas regras ainda não estavam sistematizadas. Isso ocorre porque algumas letras possuem fonemas variados, o que pode dificultar a compreensão neste início de alfabetização. Para introduzir convenções ortográficas, a professora mediu a identificação das letras, explicando que a letra “c” possui dois sons: /k/ quando acompanhada das vogais /a/, /o/ e /u/, e /sê/ quando acompanhada das vogais /e/ e /i/.

Outras letras, como “g” e “j”, também foram introduzidas com a mesma orientação, refletindo sobre a escrita das palavras. Observou-se que, à medida que as crianças compreendem e dominam o princípio alfabético, elas avançam nas correspondências fonema-grafema, favorecendo a leitura, embora isso possa impactar a escrita devido a questões ortográficas.

Figura 8 - Prática 3, atividades complementares



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Outras atividades complementares priorizaram a interação, o trabalho colaborativo e o uso da tecnologia (Figura 9). A obra “O Grúfalo”, de Julia Donaldson, serviu como ponto de partida para propostas realizadas por meio da rotação por estações. As estações incluíram: um jogo digital com perguntas sobre o texto; a escrita de convites para uma exposição; um jogo analógico sobre os personagens; uma estação artística para a construção de um monstinho; uma produção escrita sobre o nome e os atributos do monstinho; e uma apresentação oral das criações. As estações eram independentes, permitindo a escolha livre das crianças.

A integração de diversas tecnologias enriquece a aprendizagem (Moran, Masetto e Behrens, 2000), enquanto a rotação por estações se destaca como uma metodologia eficaz fundamentada nas neurociências cognitivas (Morais, J. 2019). Esse modelo mantém os alunos atentos, promovendo a atenção seletiva ao alternarem entre tarefas. Dessa forma, a proposta reflete metodologias ativas que incentivam a participação, valorizam iniciativas e conhecimentos prévios e potencializam a construção do saber.

Figura 9 - Prática 3, atividades complementares



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Prática 4, atividade 5: Projeto Educar para o Cuidar – atividades realizadas entre os meses de setembro e outubro

Os projetos realizados, vinculados à prática 4, surgiram da reflexão sobre narrativas e curiosidades das crianças. Esta pesquisa destaca uma amostra de atividades desenvolvidas ao longo de dois meses, enfatizando as relações interpessoais e práticas pedagógicas que, além de desenvolver habilidades metalinguísticas, priorizaram estratégias socioemocionais, sob o tema “Educar para o Cuidar”.

A proposta foi inspirada na narrativa “A Fabulosa Máquina de Amigos”, de Nick Bland, que aborda comportamentos, sentimentos e relacionamentos na era da tecnologia. Antes da leitura, as crianças foram incentivadas a desenvolver estratégias de leitura por meio da análise das ilustrações da capa. De acordo com Fernandes (2010), as crianças podem realizar leituras antes de dominarem as convenções linguísticas, ativando processos de pensamento que permitem formular hipóteses sobre o que está por vir.

Após uma conversa informal, foi realizada a leitura do livro físico, seguida por um vídeo que apresentava a história de forma resumida, com efeitos visuais. Durante a leitura, as crianças puderam se expressar, valorizando seus conhecimentos prévios sobre os sentimentos das personagens. Em uma grande roda de conversa, refletimos sobre a narrativa, com foco no comportamento da personagem principal, Pipoca, após a descoberta de um celular.

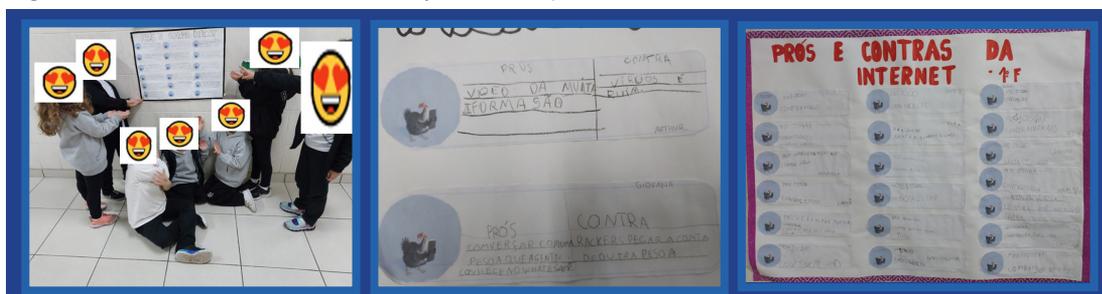
Esse momento possibilitou a discussão sobre os benefícios e prejuízos do uso da tecnologia, especialmente o uso excessivo de celulares e redes sociais. De forma lúdica e com vocabulário apropriado, as crianças refletiram sobre as consequências de suas ações, a importância de controlar impulsos, colocar-se no lugar do outro e resolver conflitos de maneira construtiva e respeitosa. Além disso, enfatizou-se a importância de valorizar os relacionamentos, promovendo acolhimento, carinho, respeito e união, especialmente entre amigos.

Nesse contexto, as crianças foram convidadas a elaborar duas listas sobre os benefícios e malefícios da internet, registrando espontaneamente aspectos positivos e negativos do uso dessa tecnologia. Após a finalização, as listas foram anexadas ao mural da sala e compartilhadas com a comunidade escolar (Figura 10).

A atividade promoveu uma reflexão profunda sobre os perigos das relações virtuais e a valorização das amizades presenciais, incentivando o autoconhecimento e o protagonismo. Isso permitiu a construção de um entendimento coletivo sobre os aspectos emocionais, por meio do diálogo e das inferências discutidas.

A maior parte da sequência didática foi baseada no discurso oral, abordando não apenas desafios específicos da alfabetização, mas também aspectos socioemocionais, enfatizando a importância das relações de amizade. Essa abordagem alinha-se aos estudos de Soares (2020), que defende o ensino da leitura e escrita contextualizado nas práticas sociais do cotidiano. Segundo Camargo e Daros (2018), a motivação dos alunos é estimulada pela problematização da realidade, permitindo que eles analisem, reflitam e atribuam significado às suas descobertas.

Figura 10 - Prática 4, atividade 5 – Projeto Educar para o Cuidar



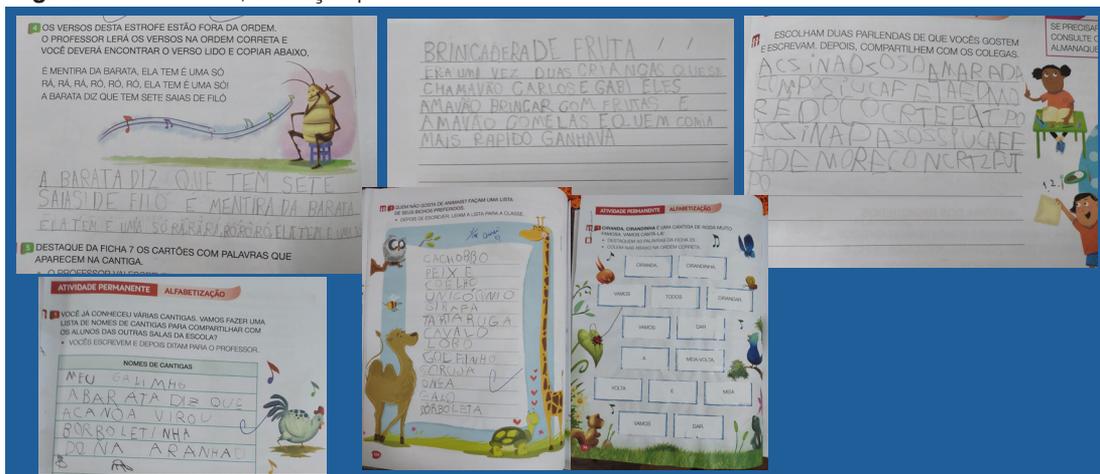
Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Após um extenso repertório e os avanços identificados por meio da avaliação formativa, as atividades da prática 5 foram realizadas ao longo do ano, enfatizando a escrita espontânea, sem mediação (Figura 11). As crianças foram incentivadas a criar textos de

diferentes estruturas, sempre conectados ao contexto já explorado. Esses textos refletiram a evolução e o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas para a faixa etária. A avaliação processual possibilitou o acompanhamento do ritmo de aprendizagem de cada aluno, permitindo ajustes na mediação pedagógica de acordo com aspectos individuais. Gadotti (2006) classifica essa avaliação como contínua e formativa, ressaltando sua importância em identificar o que o aluno já aprendeu e o que ainda precisa desenvolver, a fim de oferecer atividades variadas e adequadas para facilitar o aprendizado.

As amostras das produções escritas refletem particularidades na aquisição do repertório linguístico, evidenciando permanências e avanços, como a transição entre hipóteses escritas, omissões e trocas de letras, hipersegmentação e hipossegmentação, aglutinações, além de organização espacial e convenções ortográficas. Essas observações embasaram o planejamento da professora para a continuidade das aulas a partir da pluralidade no uso dos métodos de alfabetização.

Figura 11 - Prática 5, avaliação processual



Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Reflexões finais: avanços e desafios na jornada da alfabetização

Este estudo surgiu do questionamento sobre se há ganhos no processo de ensino e aprendizagem resultantes da utilização de diferentes métodos de alfabetização.

A pesquisa exploratória revelou que as práticas alfabetizadoras podem integrar diferentes métodos e metodologias, mantendo sua relevância e potencializando ganhos no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da avaliação diagnóstica inicial mostraram uma heterogeneidade nas hipóteses escritas da turma. Assim, as atividades mencionadas nas práticas 3 e 4 foram desenvolvidas para incorporar práticas a partir de diversos textos. Esses textos, independentemente de sua extensão, desempenham uma função essencial, visando à alfabetização em uma perspectiva letrada. As atividades refletiram experiências comunicativas e enfatizaram o sistema de escrita alfabético como base fundamental.



As intervenções ocorreram imediatamente após a identificação de fragilidades ou potencialidades, alinhadas às propostas que se moldaram por meio de métodos alfabetizadores aplicados simultaneamente. Essa abordagem, sem priorizar ou isolar cada método, possibilitou que cada estudante aprendesse de maneira única, respondendo aos diferentes estímulos oferecidos.

As amostras dos registros da prática 5 mostraram avanços significativos em comparação à avaliação diagnóstica inicial. A análise das produções escritas revelou que a aplicação sistemática de instrumentos reguladores de aprendizagem, juntamente com intervenções e *feedbacks* periódicos, sustentou a construção de conhecimentos e a reformulação de hipóteses sobre a aquisição da escrita alfabética convencional, em vez de meramente memorizar conceitos isolados.

Constatou-se que o progresso gradativo relacionado às questões linguísticas e usuais da língua se manifestou de forma diferente em cada aprendiz. Os registros mostram que algumas crianças se apropriaram do sistema de escrita alfabética convencional, ainda que não ortograficamente, enquanto outras se aproximaram dessa aquisição.

Destacamos que o processo desenvolvido com os alunos não se limitou à aplicação de um único método. A pluralidade fortaleceu a importância de compreender a aplicabilidade e funcionalidade de cada um deles em diferentes casos, considerando que a prioridade, nesse momento da escolaridade, é a reflexão frequente e sistemática sobre o sistema de escrita alfabético numa composição usual da língua.

Os resultados deste estudo demonstraram a importância de ampliar as experiências vivenciadas com a cultura escrita, incluindo nesse percurso diferentes estratégias e metodologias que fortaleçam o desenvolvimento da alfabetização numa perspectiva de letramento. Portanto, concluímos que houve ganhos no processo de ensino e aprendizagem resultantes da utilização de diferentes métodos de alfabetização.

Ratificamos que para alfabetizar é preciso conhecer, compreender, diferenciar, diversificar, orientar e saber quais as vantagens de mesclar as metodologias, visto que um método pode ser satisfatório para alguns e para outros não. E o principal e mais urgente é realizar intervenções sempre que necessário em cada situação de aprendizagem dos estudantes.

Referências

AMORIM, Américo; AGUIAR, Danilo. **Consciência fonológica na alfabetização e no letramento infantil: ensino de rimas, aliterações, sílabas e fonemas para fortalecer o aprendizado das crianças.** Recife: Escribo, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROSSI, Éster Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Pirus, 2000.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Juliana Marcondes de. **Neurociência cognitiva e ensino híbrido: investigando o modelo por rotações no ensino de matemática**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-28112019-172035/es.php>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Unesp Digital, 2019.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1994.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 28.02.2024

Revisado em: 10.09.2024

Aprovado em: 11.11.2024



Editor responsável: Prof. Dr. Émerson Di Pietri

Daiane Di Giorgio da Silva é professora titular do Ensino Fundamental I, Anos iniciais. Graduada em pedagogia, neuropsicopedagoga, especialista em Alfabetização e letramento e em gestão escolar pela Universidade de São Paulo.

Kellen Jacobsen Follador é doutora em história pela Universidade Federal do Espírito Santo, doutoranda em educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora de história da rede municipal de São Paulo.