



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL

MARIA CECÍLIA AGUIAR AQUINO

METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO COMPROMISSO
NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

Brasília – DF

2025

MARIA CECÍLIA AGUIAR AQUINO

**METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO COMPROMISSO
NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus e co-orientação do Prof.^o Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe.

Brasília – DF

2025

MARIA CECÍLIA AGUIAR AQUINO

**METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO COMPROMISSO
NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título mestra em Educação.

Aprovado em 05 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB
Presidente – Orientadora

Prof. Dr. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação – UnB
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Maira Vieira Amorim Franco
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEEDF
Membro externo

Prof.^a Dr. Bernardo Kipnis
Faculdade de Educação – UnB
Membro Suplente

Brasília – DF

2025

AA657mm

AGUIAR AQUINO, MARIA CECÍLIA
METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO COMPROMISSO NACIONAL
CRIANÇA ALFABETIZADA / MARIA CECÍLIA AGUIAR AQUINO;
orientador GIRLENE RIBEIRO DE JESUS; co-orientador PAULO
HENRIQUE PEREIRA SILVA DE FELIPE. Brasília, 2025.
223 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. ALFABETIZAÇÃO. 2. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO. 3.
AVALIAÇÃO EXTERNA NA ALFABETIZAÇÃO. 4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE
ALFABETIZAÇÃO. 5. ENSINO FUNDAMENTAL. I. RIBEIRO DE JESUS,
GIRLENE, orient. II. PEREIRA SILVA DE FELIPE, PAULO
HENRIQUE, co-orient. III. Título.

Dedico este trabalho aos meus filhos, que me inspiram a acreditar no poder da educação e me lembram, todos os dias, que aprender é o caminho mais bonito para transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória sempre. A Ele agradeço por ter me concedido força, sabedoria e serenidade para seguir em frente mesmo nos momentos mais desafiadores desta caminhada. Sem Sua presença constante, este trabalho não teria se concretizado.

À minha orientadora, Prof.^a Girlene, por sua escuta atenta, pelas orientações seguras e pela paciência em cada etapa deste percurso. Sua dedicação e compromisso com a educação me inspiraram profundamente. Ao meu coorientador, Prof. Paulo, por todo o aprendizado compartilhado, especialmente na disciplina Fonologia e Fonética para a Alfabetização, que tanto contribuiu para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores que compuseram minha banca: Prof.^a Solange, por ampliar meus horizontes no campo da alfabetização e do letramento, despertando em mim novos olhares sobre a educação em língua materna; Prof. Bernardo, pela generosidade e acolhimento ao longo das três disciplinas que cursamos juntos, fundamentais na minha formação e amadurecimento teórico; e Prof.^a Maira, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições na qualificação, cuja experiência e atuação no Programa Alfaetrando trouxeram perspectivas essenciais para este estudo.

Agradeço, com carinho, ao Prof. Remi Castioni, pela orientação e pelas palavras encorajadoras no início dessa jornada, quando o mestrado ainda era um sonho distante. Sua escuta e incentivo foram decisivos para que eu acreditasse que seria possível.

À minha tia Iara, por todo apoio desde o início desta caminhada, pela revisão gramatical cuidadosa do projeto e pelas palavras de incentivo que tanto me fortaleceram ao longo do percurso. Sua colaboração foi essencial para que este trabalho ganhasse forma e clareza.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Maria Elena e Aline, pela parceria nas pesquisas e pela construção conjunta do artigo apresentado na ABAVE. À minha orientadora e ao grupo de pesquisa, pela oportunidade de vivenciar momentos tão significativos, como a viagem a São Paulo para o Congresso Nacional da ABAVE — experiência que ficará marcada na minha memória acadêmica e pessoal.

Aos meus filhos, Millena e Pedro, por toda paciência, amor e compreensão ao longo desses anos. Foram resilientes diante das minhas ausências e compreenderam o tempo que precisei dedicar aos estudos. São a razão da minha força e o maior motivo do meu orgulho.

Por fim, à minha família e aos amigos que, de perto ou de longe, me apoiaram, me ouviram e me incentivaram a não desistir. A todos que fizeram parte desta trajetória, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Sonhar é verbo

Sonhar é verbo, é seguir,
é pensar, é inspirar,
é fazer força e insistir,
é lutar, é acreditar.

São mil verbos que se juntam,
no desejo de alcançar,
o sonho é ponte e caminho,
pra quem decide tentar.

Sonhar é viver o agora,
com vontade de mudar,
porque quem sonha acordado
já começa a realizar.

(Maria Cecília Aguiar Aquino)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as metodologias de alfabetização utilizadas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal e sua relação com os resultados da Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Brasil, 2023). O estudo foi desenvolvido em três escolas públicas, com a participação de quatro docentes alfabetizadores que atuavam no ciclo inicial de alfabetização. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, cujos instrumentos de coleta foram entrevistas semiestruturadas e análise documental dos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa do CNCA (Brasil, 2023). Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), que possibilitou identificar concepções docentes, práticas pedagógicas e formas de articulação entre métodos de alfabetização e resultados de aprendizagem. Os achados indicaram que, embora o método fônico seja amplamente adotado nas escolas investigadas, os melhores desempenhos ocorreram quando houve combinação entre práticas ancoradas no método fônico sistematizadas e estratégias diagnósticas inspiradas na psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Evidenciou-se, ainda, que a avaliação diagnóstica (Ferreiro; Teberosky, 1999) continua e o acompanhamento das hipóteses de escrita das crianças constituem elementos fundamentais para o avanço das aprendizagens. Constatou-se também a influência de fatores contextuais — como perfil socioeconômico, apoio familiar e presença de estudantes com necessidades específicas — no ritmo e na consolidação da alfabetização. Entretanto, verificou-se que práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e ajustadas às necessidades dos estudantes contribuem para a superação das desigualdades e para a promoção de avanços significativos. Evidenciou-se, ainda, o alinhamento entre o que é previsto na avaliação externa e as ações pedagógicas efetivadas pelas docentes, no sentido de garantir maior aproximação dos estudantes aos critérios avaliativos e melhor desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa (Brasil, 2023). Dessa forma, reafirma-se que o êxito na alfabetização não depende exclusivamente da adoção rígida de um método, mas da articulação entre diferentes abordagens teóricas, práticas avaliativas contínuas e intervenções pedagógicas contextualizadas. Como contribuição prática, esta pesquisa resultou na elaboração de um guia pedagógico destinado a professores alfabetizadores, composto por fundamentação teórica sobre métodos sintéticos e analíticos, além de atividades e estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita significativa. Conclui-se que garantir a alfabetização de todas as crianças requer não apenas práticas docentes fundamentadas, mas também condições estruturais adequadas e políticas públicas comprometidas com a equidade e a qualidade educacional.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Métodos de Alfabetização; Avaliação educacional; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

ABSTRACT

The present study aimed to identify and analyze the literacy teaching methodologies used by second-grade teachers in public elementary schools in the Federal District and their relationship with the results of the National Commitment to Child Literacy Assessment – CNCA (Brasil, 2023). The study was conducted in three public schools and involved the participation of four literacy teachers working in the early literacy cycle. This is a qualitative, exploratory investigation, whose data collection instruments included semi-structured interviews and documentary analysis of students' performance results in the CNCA Portuguese Language assessments (Brasil, 2023). Data analysis was carried out using thematic content analysis (Bardin, 2016), which made it possible to identify teachers' conceptions, pedagogical practices, and forms of articulation between literacy methods and learning outcomes. The findings indicated that, although the phonics method is widely adopted in the investigated schools, the best performances occurred when there was a combination of systematized phonics-based practices and diagnostic strategies inspired by the theory of the psychogenesis of written language (Ferreiro; Teberosky, 1999). It was also evidenced that continuous diagnostic assessment (Ferreiro; Teberosky, 1999) and monitoring of children's writing hypotheses constitute fundamental elements for learning progress. Contextual factors—such as socioeconomic profile, family support, and the presence of students with specific educational needs—were also found to influence the pace and consolidation of literacy. However, it was observed that intentional, flexible pedagogical practices adjusted to students' needs contribute to overcoming inequalities and promoting significant learning gains. The study also revealed alignment between what is prescribed by external assessment and the pedagogical actions implemented by teachers, aiming to ensure closer alignment with assessment criteria and improved student performance in Portuguese Language evaluations (Brasil, 2023). Thus, the study reaffirms that successful literacy development does not depend exclusively on the rigid adoption of a single method, but rather on the articulation of different theoretical approaches, continuous assessment practices, and contextualized pedagogical interventions. As a practical contribution, this research resulted in the development of a pedagogical guide for literacy teachers, comprising theoretical foundations on synthetic and analytic methods, as well as activities and teaching strategies aimed at fostering meaningful reading and writing development. It is concluded that ensuring literacy for all children requires not only theoretically grounded teaching practices, but also adequate structural conditions and public policies committed to equity and educational quality.

Keywords: Education; Literacy; Literacy methods; Educational assessment; National Commitment to Child Literacy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os dois grandes grupos de métodos	25
Quadro 2 – Categorias iniciais	55
Quadro 3 – Categorias intermediárias	57
Quadro 4 – Categorias e temas identificados	58
Quadro 5 – Síntese dos resultados gerais das turmas avaliadas	88
Quadro 6 – Métodos, estratégias e desempenho no CNCA	89
Quadro 7 – Correlação entre métodos de alfabetização e resultados no CNCA	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DF	Distrito Federal
Eape	Escola de Aprendizagem em Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pnaic	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Rav	Registro de Avaliação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEEDF	Secretária de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

Sumário

MEMORIAL.....	15
1. INTRODUÇÃO	16
2. Revisão da Literatura	19
2.1 Métodos de Alfabetização: história e concepções pedagógicas	19
2.2 Alfabetização além do método.....	31
2.3 Instrumentos de avaliação externa na alfabetização.....	38
3. MÉTODO.....	48
3.1 Estratégia de pesquisa	49
3.2 Participantes da pesquisa.....	50
3.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados	51
3.4 Aspectos éticos da pesquisa	52
3.5 Procedimentos utilizados para a coleta de dados	53
3.6 Procedimentos utilizados para a análise dos dados.....	54
4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1 Constituição das categorias	56
4.2 Métodos de alfabetização utilizados pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental	62
4.2.1 Rejeição de método único e a busca por abordagens integradas.....	64
4.2.2 A percepção do objeto de conhecimento e o papel reflexivo da prática docente.....	68
4.3 Diversidade de níveis de aprendizagem na alfabetização	70
4.3.1 A intervenção docente e o deslocamento da questão “como ensinar” para “como se aprende”	70
4.3.2 Desafios estruturais e condições de trabalho docente	73
4.3.3 Estratégias adaptativas e práticas de resistência docente	74
4.4 Recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos na alfabetização	76
4.5 Formação continuada e a necessidade de uma revolução conceitual na alfabetização	79
4.6 Desempenho dos alunos na avaliação do Compromisso Criança Alfabetizada.....	81
4.7 Percepção sobre a articulação entre metodologias de alfabetização e resultados na avaliação.....	85
4.8 Percepção sobre a eficácia dos métodos de alfabetização na preparação para a avaliação do CNCA.....	87
4.9 Desafios para alinhar as práticas pedagógicas às exigências do CNCA	90
4.10 Relação entre os métodos de alfabetização e os resultados no CNCA.....	92
4.11 Material didático ideal para apoiar a alfabetização no 2º ano: expectativas docentes e implicações para a prática	100
5. Produto técnico.....	103
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE A – Termo de assentimento.....	112

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores alfabetizadores	114
APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO	116

MEMORIAL

A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Freire, 1996)

Nasci em Brasília, em setembro de 1982, e minhas primeiras memórias estão entrelaçadas ao colo e ao cuidado dos meus avós maternos, que me acolheram e me ensinaram desde cedo o valor do trabalho digno, do respeito e da educação como caminho de vida. Cresci em um lar simples, em meio a histórias, afeto e esperança, encontrando na escola pública não apenas um lugar de aprendizagem formal, mas também espaço de descobertas e pertencimento.

Fui sempre uma criança curiosa e apaixonada por leitura. A escola pública foi meu chão e minha janela para o mundo; nela fui moldando meu olhar crítico, minha sensibilidade social e meu desejo de aprender — e, sobretudo, de compartilhar o que aprendia.

Aos oito anos, mudei-me para o Maranhão, onde vivi até os doze. As mudanças e a adaptação precoce me ensinaram resiliência e me mostraram que o conhecimento pode ser ponte entre mundos distintos. De volta a Brasília, reencontrei a sala de aula e, já no Ensino Fundamental, vivi um episódio marcante: ao ajudar um colega com dificuldades — o Guilherme — e vê-lo obter notas máximas, descobri, com cerca de 13 anos, a alegria de ensinar e o desejo de ser professora.

Minha vida, porém, não seguiu um percurso linear. Aos 20 anos me tornei mãe e pausei meus planos acadêmicos. Deixei o curso de Administração e Marketing e voltei meu tempo para minha filha. Ainda assim, mantive viva a convicção de que a educação era meu caminho. Ingressar em Pedagogia na Universidade de Brasília, em 2005, foi como reacender um sonho, ainda que a vida me levasse por atalhos inesperados. Em 2009, comecei a trabalhar na Ford Credit Brasil, onde permaneci por 11 anos, sempre consciente de que minha verdadeira missão estava além do mundo corporativo.

Na graduação, aprendi com educadores que marcaram minha formação, como Remi, Bernardo e Sonia, minha orientadora do trabalho de conclusão de curso, fortalecendo meu compromisso com uma educação pública emancipadora e humanizadora. A virada aconteceu com meu ingresso, por concurso, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2020. A pandemia fez com que meu início fosse remoto, em uma turma de 5º ano. Em 2021, atuei no

Jardim II e, logo depois, assumi a coordenação pedagógica, aprofundando minha compreensão sobre gestão do pedagógico e formação docente.

Meu percurso se transformou ainda mais quando cheguei à Escola Classe 3 da Estrutural. Ali, como coordenadora pedagógica, vivi um dos períodos mais intensos da minha vida profissional. Encontrei uma escola marcada pela vulnerabilidade social, pela alta rotatividade docente e pela necessidade urgente de apoio pedagógico consistente. Em muitos momentos, estive sozinha na coordenação, assumindo turmas e apoiando professoras do Bloco Inicial de Alfabetização, muitas sem formação adequada para a etapa.

Essa vivência me atravessou profundamente. Vi, com clareza, que para muitas crianças a escola é a única oportunidade real de transformação social. Entendi que alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever: é abrir caminhos, devolver dignidade e ampliar mundos. Por isso, busquei o mestrado profissional em Educação, com foco nas políticas públicas de alfabetização, como compromisso ético com estudantes, professores e comunidades escolares.

Hoje, atuando na rede pública, sigo comprometida com uma educação que cuida, forma e emancipa. Trago comigo minha história, minha filha, minhas conquistas e minhas lutas. Acredito na potência da escola pública, na formação docente e na alfabetização como direito. Continuo aprendendo, pesquisando e me transformando. A cada avanço de uma criança, renovo minha convicção de que educar é um gesto radical de esperança — e sigo acreditando na construção de uma escola que acolhe, fortalece e transforma, assim como transformou a minha vida.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares para o desenvolvimento educacional das crianças, sendo a base para a aquisição de habilidades essenciais de leitura e escrita. No entanto, no contexto educacional brasileiro, a aplicação dos métodos de alfabetização ainda é uma questão complexa e repleta de desafios. Nas salas de aula, observa-se a adoção de diferentes abordagens pedagógicas. Diante dessa diversidade, questiona-se: é possível considerar apenas um método de alfabetização eficaz, ou seria mais pertinente reconhecer a coexistência de múltiplas metodologias, como apontado por Chartier (2007), que destaca a heterogeneidade presente nas práticas de ensino? Para além dessa dicotomia, é necessário problematizar se a simples justaposição de práticas ou técnicas dá conta da complexidade do processo alfabetizador. Em um cenário marcado por desigualdades educacionais e contextos escolares heterogêneos, é relevante refletir se a eficácia da alfabetização reside não na adoção de métodos de forma descontextualizada, mas sim na articulação intencional entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, avaliações formativas e intervenções sensíveis às realidades dos estudantes e às decisões pedagógicas fundamentadas dos professores. Nesse contexto, torna-se essencial distinguir os conceitos de método e metodologia. Segundo Soares (2021), os termos *método* e *metodologia* são frequentemente utilizados para se referir ao conjunto de princípios, concepções e procedimentos sistemáticos que orientam o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, compreender a alfabetização implica refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas adotadas, considerando que não se trata apenas de escolher um único caminho, mas de reconhecer a multiplicidade de abordagens e a necessidade de adequação ao contexto educacional e às necessidades dos estudantes. O debate atual, portanto, reforça a importância de práticas alfabetizadoras fundamentadas e flexíveis, capazes de dialogar com a realidade concreta das salas de aula.

Embora a literatura descreva um conjunto tradicional de métodos de alfabetização — historicamente classificados em sintéticos e analíticos —, o debate sobre qual abordagem seria mais eficaz permanece aberto. Conforme destaca Soares (2016), a questão não se limita à escolha de um único método, pois, diante da diversidade de ritmos, perfis e realidades dos estudantes, nenhum método isolado é capaz de responder, por si só, às demandas da alfabetização no país. Assim, mais do que identificar “o melhor método”, torna-se necessário compreender como diferentes concepções e práticas se articulam no cotidiano escolar e de que maneira contribuem para o desenvolvimento da alfabetização.

Ao analisar as abordagens adotadas por diferentes docentes e as condições em que são implementadas, buscamos responder a essas questões e contribuir para um entendimento mais claro sobre o papel das metodologias de alfabetização na formação das crianças, considerando os desafios específicos do contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, a presente pesquisa se insere no debate acerca das metodologias de alfabetização e sua relação com o desempenho escolar de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal na avaliação do CNCA. Apesar da implementação de políticas públicas voltadas à alfabetização, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e, mais recentemente, o Programa Alfaetrando, os resultados das avaliações em larga escala indicam que uma parcela significativa dos estudantes ainda não alcança níveis considerados adequados de proficiência em leitura e escrita.

No entanto, é necessária cautela ao interpretar esses dados como reflexo direto e absoluto das práticas pedagógicas. A relação entre desempenho em avaliações externas e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem é complexa e atravessada por múltiplos fatores, que incluem desde as condições estruturais das escolas e a formação docente até aspectos sociais, culturais e familiares que influenciam o percurso escolar dos alunos. Assim, os resultados dessas avaliações devem ser compreendidos como indicadores, e não como diagnóstico definitivo da qualidade da alfabetização, exigindo análise crítica e contextualizada por parte de gestores, professores e formuladores de políticas públicas.

A alfabetização, segundo autores como Magda Soares (2016), Artur Gomes de Morais (2022), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), é um processo multifacetado, que não se caracteriza pela apropriação do código escrito, mas envolve dimensões cognitivas, culturais e sociais. Outros estudiosos, como Isabel Frade (2008), Maria do Rosário Mortatti (2010) e Anne-Marie Chartier (2007), enfatizam a necessidade de se refletir criticamente sobre os métodos de alfabetização e os impactos diferenciados que produzem no desempenho dos alunos.

A motivação para esta investigação emergiu de minha vivência como coordenadora pedagógica em duas escolas públicas do Distrito Federal, experiência marcada por desafios próprios do ciclo de alfabetização. No acompanhamento cotidiano do trabalho docente e nas demandas que surgiam no apoio às professoras — muitas delas iniciando na etapa ou atuando em caráter temporário — tornou-se evidente a necessidade de compreender, com maior profundidade, como as escolhas pedagógicas e as orientações teóricas influenciam o processo de alfabetização. Esse contexto despertou inquietações sobre como apoiar práticas mais

intencionais e fundamentadas, capazes de responder às necessidades reais das crianças e fortalecer o trabalho das professoras alfabetizadoras. Assim, a pesquisa se constitui como movimento de reflexão e aprimoramento profissional, buscando investigar de que forma as metodologias de alfabetização vêm sendo utilizadas e como podem contribuir para garantir aprendizagens significativas e equitativas no contexto da rede pública do Distrito Federal.

Diante desse cenário, o problema central desta pesquisa não se restringe à escolha entre um método de alfabetização ou a combinação de vários, mas à compreensão de como as práticas adotadas nas escolas se fundamentam teoricamente e se materializam no cotidiano pedagógico, especialmente no contexto do 2º ano do Ensino Fundamental. Ainda que políticas públicas recentes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Programa Alfastrando, estabeleçam metas para garantir a alfabetização, os resultados educacionais no Distrito Federal indicam que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades nesse processo. Tal situação evidencia a complexidade que envolve a alfabetização, exigindo uma análise que ultrapasse a responsabilização individual dos docentes e considere a interação entre escolhas metodológicas, condições de trabalho, formação profissional e realidades socioculturais das escolas.

Diante disso, define-se o seguinte objetivo geral:

- Identificar as metodologias de alfabetização utilizadas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal e sua relação com os resultados da avaliação do CNCA.

Como objetivos específicos, propõe-se:

- Analisar as metodologias de alfabetização utilizadas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal;
- Levantar informações sobre o desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na avaliação do CNCA;
- Produzir material didático para professores voltado para a alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do DF e análise documental de dados referentes ao desempenho dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa promovidas no âmbito do CNCA. Busca-se, assim, compreender como as concepções e práticas docentes se articulam com os resultados educacionais e contribuir para o aprimoramento das práticas de alfabetização.

2. Revisão da Literatura

Este capítulo apresenta o referencial teórico que sustenta a pesquisa, abordando inicialmente a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil e as disputas entre abordagens sintéticas e analíticas, com base em autoras como Mortatti (2000), Frade (2008) e Soares (2021). Em seguida, discute-se a alfabetização em uma perspectiva ampliada, considerando contribuições da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Por fim, são apresentados os principais marcos e políticas recentes relacionadas à alfabetização, com destaque para o CNCA, situando o contexto em que este estudo se insere.

2.1 Métodos de Alfabetização: história e concepções pedagógicas

A trajetória da alfabetização no Brasil é caracterizada por debates sobre qual método é o mais eficaz para ensinar a ler e escrever (Mortatti, 2010) e por elevados índices de analfabetismo, que acabam levando ao chamado fracasso escolar. Assim, a cada período, antigos métodos de ensino retornam sob a forma de novas abordagens, frequentemente prometendo soluções para os problemas persistentes.

Apesar da diversidade de abordagens metodológicas voltadas à alfabetização, as dificuldades enfrentadas pelas crianças continuam representando um grande desafio para os professores. Desde os métodos tradicionais, como os sintéticos e analíticos, até propostas como a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), amplamente discutida e incorporada a muitos currículos brasileiros, o avanço no processo de alfabetização poderia ser favorecido pela integração entre políticas, formação docente contínua e práticas pedagógicas contextualizadas.

Em resposta a esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua edição de 2017 (BRASIL, 2017), enfatiza a importância de desenvolver, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos, habilidades relacionadas à consciência fonológica como eixo estruturante da alfabetização. A BNCC também propõe que o ensino sistematizado da ortografia convencional seja intensificado a partir do 3º ano, reconhecendo que a consolidação da alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos de escolarização formal. Com isso, o documento busca alinhar expectativas curriculares às etapas do

desenvolvimento da criança, promovendo uma alfabetização gradual, articulada e significativa.

Segundo Araújo (1996), “a história da alfabetização é dividida em três períodos distintos. O primeiro período começa na Antiguidade e vai até a Idade Média, quando o único método utilizado era a soletração”. O segundo período abrange do século XVI até XVIII e se estende até a década de 1960, caracterizado pela rejeição à soletração e pelo desenvolvimento de novos métodos, tanto sintéticos quanto analíticos. Durante esse período, as cartilhas foram amplamente utilizadas. O terceiro período teve início por volta da década de 1980, com a ampla divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Diferentemente das abordagens anteriores, essa teoria não considera a correspondência entre os sinais gráficos da escrita e os sons da fala como condição inicial para a aprendizagem da escrita, mas sim como uma consequência do avanço no processo de apropriação do sistema alfabético. As autoras defendem que a criança, ao interagir com a linguagem escrita, formula hipóteses sobre sua estrutura e funcionamento, construindo progressivamente conhecimentos que a levam a compreender a relação entre fala e escrita.

Para Mendonça (2011), é necessário acrescentar um novo período, nomeado como "período da reinvenção da alfabetização", emergindo como resposta aos persistentes índices que indicam o fracasso da alfabetização no Brasil. Esta fase mais recente enfatiza a importância de reorganizar o trabalho docente e de sistematizar o ensino, com o objetivo de garantir uma alfabetização eficaz e integrada ao letramento.

Ainda na perspectiva de Mendonça (2011), esse quarto período da Alfabetização traz uma nova abordagem epistemológica, baseada na sociolinguística e na psicolinguística. Essa abordagem sugere que o ensino seja contextualizado na realidade do aluno, valorizando sua oralidade por meio do diálogo, e que aborde conteúdos específicos da alfabetização com estratégias ajustadas aos diferentes níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Além disso, recomenda-se a leitura de textos de qualidade, de variados gêneros, assim como a interpretação e produção textual, práticas essenciais para desenvolver aspectos específicos da alfabetização e sua função social.

Quando trazemos essa realidade de mudanças para o contexto brasileiro, Mortatti (2000; 2007) explica que a alfabetização recebe novos significados em diferentes momentos históricos. A autora sintetiza esses períodos da seguinte maneira: “O primeiro momento (1876 a 1890) caracteriza-se pela disputa entre os partidários do ‘novo’ método da palavração e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a

meados dos anos de 1920), pela disputa entre defensores do ‘novo’ método analítico e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos; o terceiro momento (meados da década de 1920 ao final da década de 1970), pelas disputas entre defensores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização e os dos ‘novos’ testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, de que decorre a introdução dos ‘novos’ métodos mistos” (Mortatti, 2007, p. 156). Por fim, o quarto momento inicia-se no final da década de 1970 e começo dos anos 1980, sendo marcado pelas disputas entre defensores da perspectiva construtivista e adeptos dos testes de maturidade e métodos de alfabetização.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, em meio ao processo de redemocratização do Brasil após o regime militar, a educação escolar passou a ser alvo de críticas incisivas. A urgência em reconstruir as bases da sociedade brasileira de maneira mais democrática exigiu, como parte desse movimento, uma profunda reorganização das instituições educativas. Essas análises passaram a evidenciar uma relação dialética entre educação e sociedade, ou seja, uma interação mútua e contraditória em que a educação reflete as condições sociais, econômicas e políticas do país, ao mesmo tempo que possui potencial para transformá-las. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista como uma instituição neutra e passa a ser compreendida como espaço de disputas, reprodução de desigualdades, mas também de resistência e possibilidade de emancipação social.

A partir da abordagem construtivista, consolidou-se uma nova compreensão sobre o processo de alfabetização, a qual passou a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 1980. Essa perspectiva, centrada na ideia de que a criança constroi ativamente seu conhecimento sobre a linguagem escrita, encontra respaldo nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), cujos estudos romperam com os métodos tradicionais e influenciaram significativamente as práticas pedagógicas no país.

As pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final da década de 1970, sobre a psicogênese da língua escrita, representaram um marco na compreensão do processo de alfabetização. Publicado originalmente em espanhol em 1979 e traduzido para o português em 1999, o estudo evidenciou que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma mecânica ou linear, mas sim como um processo ativo de construção do conhecimento pela criança. Ao abordar a alfabetização sob a ótica da psicologia genética, essas autoras, influenciadas pela teoria construtivista de Jean Piaget, deslocaram a alfabetização do domínio estritamente pedagógico e a inseriram no campo da Psicologia,

propondo uma nova forma de compreender como o sujeito aprende e constroi conceitos sobre a linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

As contribuições de Piaget (1975) para a educação se fundamentam na concepção de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de estágios sucessivos e que a aprendizagem resulta da ação da criança sobre o meio. Embora Piaget não tenha se dedicado diretamente ao estudo da linguagem escrita, seus pressupostos teóricos influenciaram fortemente a compreensão do processo de alfabetização. Para ele, o conhecimento não é transmitido passivamente, mas construído ativamente pelo sujeito por meio da interação com o ambiente físico e social. Assim, segundo Piaget (1945), “a criança elabora hipóteses sobre a escrita e sobre o funcionamento do sistema alfabético a partir de sua própria lógica e de suas experiências, o que explica por que seus conceitos não são simples reproduções dos conceitos adultos, mas construções mentais em constante transformação”. A abordagem histórico-cultural, fundamentada nos estudos de Vygotsky (2000), atribui à interação social um papel central no desenvolvimento da linguagem escrita. Nesta perspectiva, a mediação de um adulto alfabetizado é essencial para promover avanços significativos na aprendizagem da criança, especialmente em momentos decisivos do processo de apropriação da escrita.

Vygotsky (2000) critica os métodos de alfabetização que focam exclusivamente no domínio técnico da escrita, sem considerar a necessidade que as crianças têm de aprender a escrever. Para ele, assim como as crianças adquirem a linguagem oral naturalmente devido à necessidade de comunicação, a linguagem escrita também deve se tornar uma necessidade em uma sociedade centrada na escrita. Ele argumenta que a escrita deve ser apresentada às crianças não como ato mecânico ou uma habilidade técnica, mas como uma atividade cultural rica e complexa, levando em conta seus usos sociais.

Além disso, Vygotsky (2000) critica não só os métodos de alfabetização, mas também a psicologia da época, que via a escrita meramente como uma habilidade motora complexa que poderia ser desenvolvida através de exercícios psicomotores e avaliada por testes. Já Ferreiro e Teberosky (1991), ao desenvolverem a teoria da psicogênese da língua escrita, inspiraram-se nos princípios de Piaget (1945) tendo como núcleo de sua teoria e método científico para detalhar o processo de aquisição da língua escrita e investigar como a criança aprende a ler e a escrever. Em sua pesquisa as autoras demonstram que, no processo de escrita, as crianças formam ideias, teorias e hipóteses que constantemente testam em relação à realidade e comparam com as ideias dos outros. Essas investigações foram fundamentais para

repensar a alfabetização de maneira mais abrangente, como afirmam Azevedo e Marques (1995) ao destacarem que:

A substituição da representação do alfabetizando como um ser passivo que aprende através de associações viso- áudio- motoras, estimuladas por métodos onipotentes, por uma outra representação do alfabetizando enquanto ser ativo que pensa e, enquanto tal, constrói hipóteses sobre a escrita em interação com outros sujeitos. Ou seja, a substituição do olho que vê, do ouvido que ouve e da mão que escreve por um cérebro que pensa (Azevedo e Marques, 1995, p. 40).

Segundo Ferreira e Teberosky (1991), os métodos de alfabetização viam o ensino como uma mera técnica para ensinar a ler e a escrever, tratando a escrita apenas como um código gráfico para transcrição das unidades sonoras e a leitura como uma habilidade técnica. Nesse contexto, os sucessos na aprendizagem eram creditados ao método ou ao instrutor, enquanto o fracasso era atribuído exclusivamente ao sujeito da aprendizagem.

A importância de compreender a criança e suas concepções sobre o objeto de aprendizagem para potencializar a prática do educador se faz cada vez mais necessária para o desenvolvimento do aluno. Ao contrário da visão anterior, que assumia que a criança não possuía conhecimento sobre a escrita, agora sabemos que o sujeito interage com a língua escrita e tenta compreendê-la. Isso permite uma abordagem de alfabetização que valoriza as construções da criança, com a mediação do professor. Embora a perspectiva construtivista tenha contribuído significativamente para a compreensão dos processos de apropriação da linguagem escrita, é comum que haja interpretações equivocadas por parte de alguns professores. Podendo erroneamente a teoria da psicogênese da língua escrita ser entendida como uma proposta metodológica de ensino, quando, na verdade, trata-se de uma teoria explicativa sobre como a criança constrói e reconstrói o sistema da escrita por meio de suas próprias hipóteses. Essa incompreensão pode levar a práticas pedagógicas que minimizam o papel do professor no processo de mediação, favorecendo uma aprendizagem baseada exclusivamente no ritmo do aluno e gerando debates sobre qual método seria mais adequado para o ensino da leitura e da escrita.

Essa dúvida gerou uma nova discussão: de um lado, estavam os defensores dos métodos focados em subunidades da língua e aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração, conforme Frade (2007). Do outro lado, estavam os que priorizavam métodos analíticos voltados para a compreensão do todo para a unidade. O debate sobre o melhor método para alfabetizar as crianças tem sido recorrente, desde que a alfabetização passou a ser uma responsabilidade escolar, refletindo um movimento contínuo

de mudanças nas concepções sobre como o professor pode melhor ensinar e como as crianças aprendem.

Essa problemática remete a uma questão polêmica apontada por Weisz (2010, p. 15), ao afirmar que “[...] é preciso admitir que nossa incapacidade para ensinar a ler e escrever tem sido responsável por um verdadeiro genocídio intelectual”. A autora chama atenção para a persistência do fracasso escolar, que por décadas foi naturalizado, especialmente no contexto da educação pública. No entanto, seu livro não se limita à denúncia do insucesso das políticas e práticas educacionais; Weisz (2010) também analisa as múltiplas dimensões da alfabetização e defende a importância de se compreender os processos de aprendizagem da escrita e da leitura de forma mais profunda e articulada com a prática docente. Ao examinar os desafios enfrentados pelos professores e os limites das propostas pedagógicas hegemônicas, a autora propõe uma reflexão crítica sobre a formação docente e sobre a necessidade de políticas públicas que realmente assegurem o direito à alfabetização de qualidade.

Outro desafio no campo da alfabetização diz respeito à definição do conceito de letramento, sobretudo quando se considera a sua dimensão individual, marcada pela diversidade e complexidade das habilidades envolvidas. Segundo Soares (1998; 2004), a dificuldade inicial reside no fato de que o letramento abrange dois processos distintos: ler e escrever. Em muitas definições, esses processos são tratados como uma única competência, e, quando diferenciados, frequentemente há um foco maior em apenas um deles, desconsiderando a complementaridade entre leitura e escrita. No contexto brasileiro, essa distinção entre alfabetização e letramento foi se consolidando nas últimas décadas, impulsionada por pesquisas como a de Soares (2020), que buscaram articular a aquisição do sistema alfabético com as práticas sociais da leitura e da escrita. O termo *literacy*, por exemplo, comumente abrange tanto os aspectos técnicos quanto os sociais do uso da linguagem escrita, explorando desde unidades menores que o texto — como letras, sílabas e palavras — até a compreensão de gêneros textuais e práticas discursivas diversas.

Soares (1998) destaca que o letramento engloba tanto a leitura quanto a escrita, e a falta de reconhecimento da coexistência desses dois processos torna ainda mais complicado definir o fenômeno, visto que ambos envolvem conjuntos distintos de habilidades e conhecimentos, confira-se:

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de

decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 1998, p. 69).

Essas habilidades de leitura podem ser empregadas em várias situações e aplicadas a diferentes tipos de materiais. Soares (1998, p. 69) enumerou alguns exemplos, incluindo: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...”.

Frade (2007) aborda a relação entre as metodologias de ensino e o processo educativo em um sentido amplo, indicando que a discussão sobre metodologias não se limita apenas à alfabetização, mas à própria estrutura e dinâmica da escolarização. Ao discutir metodologias, a visão da autora sugere que estamos também a examinar a história da educação e como ela evoluiu como campo de conhecimento, refletindo diferentes perspectivas e abordagens ao longo do tempo.

A autora destaca que a escola é influenciada por uma variedade de metodologias, que vão além daquelas voltadas especificamente para o processo de alfabetização. Essas metodologias são orientadas por diferentes concepções e fundamentos teóricos advindos de áreas como a filosofia, a psicologia, a sociologia e a antropologia, entre outras. Dessa forma, a instituição escolar configura-se como um espaço onde múltiplas abordagens pedagógicas se articulam, interagem e se complementam, criando uma rede complexa de influências que contribui para a formação integral dos estudantes.

Essa visão sugere que a escola é um espaço multidisciplinar e que a construção do saber escolar não ocorre de forma isolada, mas em constante diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Isso reflete a necessidade de uma abordagem educativa que valorize a diversidade de perspectivas e compreenda a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível inferir que os métodos de alfabetização se estabelecem em consonância com os princípios gerais e com os fundamentos que orientam a seleção dos conteúdos específicos de língua a serem ensinados às crianças nos estágios iniciais de apropriação da escrita. De acordo com Soares (2016), é importante distinguir os métodos tradicionais de alfabetização — sintéticos e analíticos — das concepções mais atuais de metodologias, que consideram o conjunto de decisões pedagógicas e didáticas tomadas pelo professor a partir de uma determinada concepção de linguagem, de sujeito e de

aprendizagem. Assim, metodologias não devem ser vistas apenas como técnicas ou procedimentos fixos, mas como escolhas fundamentadas que orientam a prática docente.

Assim, metodologias não devem ser vistas apenas como técnicas ou procedimentos fixos, mas como escolhas fundamentadas que orientam a prática docente. Nesse sentido, compreender as metodologias como um conjunto articulado de princípios teóricos e decisões pedagógicas implica reconhecer que os métodos de alfabetização constituem apenas uma parte desse processo — uma dimensão operacional dentro de uma concepção mais ampla de ensino. Porém, para compreender como tais escolhas se materializam no cotidiano escolar, faz-se necessário revisitar os principais métodos historicamente utilizados na alfabetização, analisando seus fundamentos, lógicas de funcionamento e implicações para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A seguir, apresenta-se um quadro sintético com as principais diferenças entre os métodos sintéticos e analíticos, que servirá como referência para a análise dos fundamentos e implicações pedagógicas de cada abordagem:

Quadro 1 – Os dois grandes grupos de métodos

Métodos Sintéticos	Métodos Analíticos
Partem das partes menores da palavra (letras, sons, sílabas) para chegar ao todo.	Partem do todo significativo (texto, frase ou palavra) para analisar as partes.
Foco em como se lê — ênfase na decodificação e na correspondência entre fonema e grafema.	Foco em o que se lê — ênfase no sentido e na compreensão da linguagem escrita.
A aprendizagem ocorre do simples para o complexo.	A aprendizagem ocorre do complexo para o simples.
Valoriza a repetição, a memorização e o treino das unidades sonoras e gráficas.	Valoriza a compreensão global, o contexto e o uso social da escrita.
Exemplos: método alfabético, método fônico, método silábico.	Exemplos: método da palavração, método da sentençação, método global (de contos ou de textos).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação geral das abordagens, torna-se necessário aprofundar cada grupo metodológico. Conforme Frade (2007), os métodos de alfabetização tradicionalmente se dividem em sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos partem das unidades menores da língua escrita (letras, fonemas e sílabas) para, posteriormente, chegar ao todo das palavras. Historicamente, esses métodos foram associados à memorização de sinais gráficos e à

sistematização da correspondência fonema-grafema, enfatizando a decodificação como etapa inicial para o desenvolvimento da leitura e escrita.

No âmbito dos métodos sintéticos, destacam-se o método alfabético, o método fônico e o método silábico. O método alfabético — também denominado método de soletração — possui registros de uso desde a Antiguidade (Araújo, 1995; Mortatti, 2000) e baseia-se na memorização da sequência das letras do alfabeto, seguida da formação de sílabas e palavras. Apesar de amplamente difundido, foi intensamente criticado por sua ênfase mecânica e por desconsiderar o uso social da escrita, o que muitas vezes dificultava a construção de sentidos pelos estudantes (Mortatti, 2000).

Como resposta às limitações da soletração, surge o método fônico, cujo foco é estabelecer sistematicamente a relação entre sons da fala e grafias correspondentes (Capovilla & Capovilla, 2004). Nessa abordagem, prioriza-se o desenvolvimento da consciência fonêmica, avançando progressivamente do reconhecimento dos fonemas para a formação de sílabas e palavras. Essa perspectiva busca favorecer a autonomia leitora, ao enfatizar a estrutura sonora da língua.

O método silábico, por sua vez, parte da sílaba como unidade central de ensino, explorando suas combinações para formar palavras e frases. Ao valorizar a compreensão das unidades sonoras intermediárias, o método silábico favorece a construção de hipóteses sobre o sistema de escrita. Assim, observa-se que os métodos sintéticos, cada um com suas especificidades, compartilham o princípio de uma progressão que parte das unidades linguísticas menores em direção às maiores, estruturando o ensino com base em relações sistemáticas entre componentes sonoros e suas representações gráficas.

Os métodos analíticos, conforme a tradição histórico-didática dos métodos de alfabetização, iniciam o ensino pelo *todo* — por unidades maiores como palavras ou sentenças — para depois proceder à análise de suas partes constituintes, valorizando a compreensão global antes da decomposição; tal caracterização está bem documentada na literatura que analisa a história dos métodos de alfabetização. Eles preconizam o fenômeno da língua em sua totalidade e os processos de percepção infantil, tomando como unidade inicial de análise o texto, a frase ou a palavra. Com base no reconhecimento global, os alunos posteriormente desmembram essas unidades, passando do texto à frase, da frase à palavra e, eventualmente, à sílaba, conforme o método específico, como o global de contos, a sentencição ou a palavrção.

Para Soares (1986), Comênio introduziu o método da palavração na segunda metade do século XVII. Nesse método, as palavras são apresentadas agrupadas e reconhecidas por sua forma visual e configuração gráfica. Os defensores dessa abordagem consideravam a memorização gráfica uma estratégia cognitiva “natural” ao ser humano. No início, imagens podem acompanhar as palavras e a repetição facilita a memorização.

No método de sentencição, a sentença é tomada como unidade inicial de ensino, sendo posteriormente reconhecida e decomposta em palavras e sílabas. Soares (1986) destaca que esse método envolve a comparação entre palavras e o isolamento de elementos já conhecidos, permitindo à criança aprender novos conteúdos por analogia. Já Braslavsky (1985) menciona o método da frase, que utiliza desde o início da alfabetização um grupo de palavras organizadas em frases simples. Essas frases, originadas de atividades de expressão oral, são registradas e expostas na sala de aula para servirem como referência e estímulo à formação de novas combinações.

No Brasil, a partir da década de 1930, ganha destaque o método global de contos, cuja unidade básica é o texto. Esse método incorpora contribuições de Decroly (1925) e se baseia em princípios como o interesse da criança, a globalização, a percepção visual e a leitura por ideias. Um de seus fundamentos centrais é a ideia de que a aprendizagem deve ocorrer de forma natural, em sintonia com os processos espontâneos de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, propõe-se que a criança aprenda a ler e escrever de maneira integrada, partindo de textos significativos e contextualizados, evitando a fragmentação artificial da linguagem em letras ou sílabas desprovidas de sentido. Contudo, a literatura crítica aponta que, na prática, esse método nem sempre trabalhou com textos significativos e contextualizados. Em muitos casos, recorreu-se a frases isoladas, com o objetivo de fixar padrões silábicos específicos, esvaziando o potencial de significação do texto e promovendo uma fragmentação da linguagem que se pretendia evitar.

Na Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto, de 1907, percebe-se a tensão entre decifração e compreensão. O manual orienta que os alunos aprendam a descrever e encadear ideias antes de focar em palavras, sem instruções para estabelecer correspondências sonoras. Recomenda-se que a fragmentação em sentenças ocorra somente após um avanço nas lições, evitando abordagem abrupta às unidades menores sem sentido. De forma geral, nos métodos analíticos, a ênfase está na visão, com exercícios focados no reconhecimento de palavras, sem depender da leitura labial. A leitura silenciosa e a cópia são bastante incentivadas. Embora a

leitura oral de cartazes também faça parte das lições, mais tempo é dedicado às atividades de cópia.

As relações entre a organização do ensino e os paradigmas sobre o papel da escola influenciam historicamente os métodos de alfabetização, reforçando ou negando alguns deles. Exemplos incluem o método individual, que envolve um professor para cada aluno; o método mútuo, que ensina conteúdos diferentes a um grupo heterogêneo com o auxílio de monitores; e o método simultâneo, ligado à formação de classes seriadas e que busca ensinar o mesmo conteúdo a todos no mesmo espaço e tempo. Este último ainda é o modelo predominante nas escolas contemporâneas (Faria Filho, 2000; Chervel, 1990).

Além disso, as práticas de alfabetização refletem o quadro conceitual e as influências pedagógicas de cada época. No final do século XIX e início do século XX, por exemplo, o movimento pedagógico intuitivo — pautado na observação direta e na experiência sensorial como base para a aprendizagem — marcou a organização dos conteúdos nos materiais escolares. Segundo Frade (2004), “esse paradigma afetou a apresentação das lições e a produção de textos dos métodos analíticos em livros brasileiros para alfabetização”. Isso demonstra como os métodos utilizados nas salas de aula dialogavam com as concepções filosóficas e psicológicas predominantes naquele momento histórico. No entanto, é importante reconhecer que, apesar de trazerem inovações em termos de abordagem e organização didática, muitas dessas propostas mantinham práticas descontextualizadas, centradas na repetição e na fragmentação da linguagem. Por isso, é fundamental analisar tais métodos como expressões de uma dada visão de ensino e aprendizagem, fortemente marcada por condições ideológicas e culturais.

Diante desse percurso histórico, observa-se que as concepções de alfabetização e os métodos de ensino refletem não apenas correntes pedagógicas, mas também valores sociais e culturais de cada época. A partir das últimas décadas do século XX, contudo, o debate sobre alfabetização passou a incorporar novas perspectivas teóricas, que enfatizam a integração entre o domínio do sistema de escrita e as práticas sociais de leitura e produção textual.

O conceito de letramento tornou-se fundamental no cenário educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, com as publicações de Tfouni, Kleiman e Soares (2003). A partir desse período, o termo passou a ser utilizado de forma mais sistemática, ampliando a compreensão da escrita para abarcar práticas sociais de leitura e escrita, e não apenas a técnica escolar. Segundo Soares (1998; 2003; 2020), o letramento pode ser compreendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente

da leitura e da escrita em contextos sociais, articulando saberes que vão além da simples aquisição do código escrito e integrando diferentes práticas sociais.

Morais (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética implica o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas integradas às práticas sociais. A alfabetização, portanto, deve ser compreendida como processo de inserção cultural e comunicativa, promovendo o protagonismo do aluno na construção de sentidos.

Nesse movimento de renovação teórica, o construtivismo trouxe contribuições decisivas para o campo da alfabetização ao deslocar o foco do “como se deve ensinar” para o “como se aprende”. Ferreiro (1985; 2003), ao estudar a psicogênese da língua escrita, demonstrou que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, exigindo do professor intervenção pedagógica intencional e reflexiva. Essa abordagem desloca a discussão dos métodos para a compreensão dos processos de aprendizagem, situando o ensino da escrita como construção ativa do sujeito.

Mortatti (2010) contribui ao destacar que o êxito do processo alfabetizador não depende do método em si, mas da coerência entre teoria e prática pedagógica. Essa compreensão é reafirmada por Soares (2014; 2022), que defende a integração das dimensões da alfabetização e do letramento, superando dicotomias históricas entre o ensino do código e o uso social da escrita.

No cotidiano escolar, observa-se que professores alfabetizadores frequentemente utilizam o livro didático como um recurso de apoio, e não como um roteiro fixo e imutável. Essa prática é coerente com o entendimento de que o livro didático deve ser mediado criticamente pelo professor, que seleciona, adapta e complementa os conteúdos conforme os objetivos pedagógicos e as necessidades da turma (Batista, 2011; Oliveira & Soares, 2010). Pesquisas indicam que, diante das necessidades concretas das turmas, os docentes tendem a adaptar, selecionar e recriar atividades, buscando estratégias adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Coutinho Monnier (2009), ao investigar professoras que foram obrigadas a adotar o método fônico, constatou que essas profissionais “recriavam as atividades” propostas, ajustando-as ao contexto de suas turmas. Essa flexibilidade revela a expertise docente e confirma a perspectiva de Chartier (2007), segundo a qual o professor seleciona o que é possível e pertinente ensinar, considerando as condições concretas da escola e dos alunos.

Dessa forma, alfabetização e letramento configuram-se como dimensões interdependentes da formação do sujeito leitor e escritor. Compreender a alfabetização nessa

perspectiva implica reconhecer o papel ativo do professor como mediador e a necessidade de integrar teoria, prática e contexto sociocultural. Essa concepção prepara o terreno para o capítulo seguinte, que trata da alfabetização além do método, destacando contribuições dos paradigmas psicológicos e das abordagens construtivistas para o ensino da leitura e da escrita.

2.2 Alfabetização além do método

Os paradigmas psicológicos sempre exerceram influência sobre a educação e a pesquisa (Soares, 1985), e o construtivismo piagetiano teve impacto significativo na forma como se compreende o processo de alfabetização. A partir das contribuições de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese da língua escrita, os professores passaram a estudar como as crianças constroem seus conhecimentos sobre a escrita, incorporando conceitos da psicolinguística. Essas contribuições permitiram estabelecer parâmetros para o diagnóstico da produção escrita e para a construção de intervenções pedagógicas mais ajustadas. No entanto, a incorporação da teoria psicogenética ao cotidiano escolar foi, em alguns contextos, interpretada como uma negação da necessidade de métodos sistemáticos de alfabetização, o que, segundo Mortatti (2000), contribuiu para um movimento de desmetodização do ensino da leitura e da escrita.

Atualmente, a especificidade da didática da alfabetização pode se diluir ao se encontrar com didáticas progressistas, como as pedagogias ativas contemporâneas, que priorizam o ensino por indagação e a aprendizagem por projetos. Esse desencontro entre métodos de ensino e alfabetização reflete-se na didática, questionando a especificidade da alfabetização e a ideia de ensino diretivo. A alfabetização, muitas vezes, é secundarizada em relação a conteúdos “mais amplos”, e um ensino mais diretivo parece incompatível com as problemáticas sociais e culturais das salas de aula. Do ponto de vista da escrita, é essencial didática contextualizada, adequada a grupos específicos de alunos e a situações de uso da escrita. Embora haja procedimentos generalizáveis, a falta de clareza metodológica favorece discurso conservador que busca retornar a um método único, desconsiderando os avanços na área.

Os conteúdos da alfabetização avançaram significativamente em complexidade. Embora esses conteúdos sejam essenciais para a compreensão e o ensino da língua em todos os níveis, existe uma resistência no Brasil a metodologias que defendem a introdução da escrita alfabética na Educação Infantil. Esse movimento é frequentemente criticado por

supostamente não considerar o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, que, nesse estágio, ainda não estariam mais centradas no processo de apropriação oral da língua. Defensores de uma abordagem mais lúdica e contextualizada argumentam que a introdução formal da escrita alfabética, de maneira rígida e prematura, pode interferir no desenvolvimento natural das habilidades linguísticas e na construção do conhecimento. Portanto, é importante refletir sobre o papel da Educação Infantil na alfabetização, equilibrando a introdução de práticas formais com a necessidade de respeitar o ritmo e o contexto de aprendizagem de cada criança.

As noções de letramento indicam que ensinar a ler e escrever não se resume apenas à decodificação do sistema de escrita, mas envolve também o ensino de como pensar o mundo por escrito. Para participar desse universo, é necessário que os indivíduos desenvolvam representações mentais sobre sua cultura e adquiram as atitudes e comportamentos típicos da cultura escrita. Embora a habilidade de decifrar (ou codificar) e compreender textos, seja essencial, ela não é suficiente para o desenvolvimento completo das disposições necessárias ao letramento. Nesse sentido, decifrar o sistema de escrita (ou seja, reconhecer os símbolos gráficos e associá-los aos sons e significados) é apenas uma parte do processo. A codificação é a capacidade de produzir símbolos escritos para expressar ideias de forma compreensível e igualmente crucial. Portanto, a aprendizagem da escrita envolve não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a capacidade de usar a escrita de maneira funcional em contextos sociais.

A escola enfrenta, assim, a dupla tarefa de tratar a língua tanto como objeto de reflexão, ou seja, como um sistema de regras e significados, quanto como objeto cultural, que está imerso nas práticas sociais e nas interações cotidianas. Essas duas dimensões podem exigir metodologias distintas, uma mais focada no aspecto técnico da codificação e decodificação, e outra no desenvolvimento da linguagem como prática cultural e social.

Os métodos sintéticos, que partem da análise fonêmica e silábica das palavras, mostram-se particularmente relevantes em sistemas de escrita alfabéticos, como o da língua portuguesa, nos quais a relação entre os sons da fala e sua representação gráfica, embora não totalmente regular, constitui um aspecto essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, essa abordagem precisa ser problematizada, pois, ao longo do tempo, as discussões sobre os métodos de alfabetização no Brasil concentraram-se mais em criticar a "tradição" do que em compreendê-la em sua complexidade. Embora os métodos sintéticos sejam muitas vezes associados à ênfase na correspondência entre sons da fala e suas

representações gráficas, é necessário reconhecer que eles fazem parte de uma tradição pedagógica marcada por práticas historicamente situadas. A crítica a esses métodos, contudo, por vezes se limita a desqualificá-los sem considerar os contextos históricos e socioculturais que lhes deram origem e sustentação. Além disso, a relação entre esses métodos e as características fonológicas ou ideográficas do sistema alfabético e ortográfico brasileiro tem sido pouco discutida, muitas vezes sem se aprofundar nas nuances do funcionamento da língua portuguesa e das suas especificidades fonológicas. Portanto, é necessário repensar as metodologias, não apenas em termos de eficácia, mas também considerando a tradição que as sustenta e os contextos nos quais elas foram desenvolvidas.

A persistência dos métodos sintéticos na alfabetização é notável na história das práticas pedagógicas. Esse fenômeno levanta uma questão importante: seria essa persistência um reflexo de conservadorismo nas abordagens pedagógicas ou estaria ela, na verdade, relacionada à natureza dos conteúdos de alfabetização? Para responder a essa questão, é necessário considerar, por um lado, a possibilidade de que a permanência desses métodos seja um reflexo de um conservadorismo educacional, onde as práticas tradicionais são preservadas por uma resistência a inovações pedagógicas. Muitos educadores podem ter dificuldades em abandonar métodos amplamente conhecidos e testados, apesar das críticas que possam ter surgido. Por outro lado, é importante considerar que certos aspectos do sistema de escrita alfabética — como a necessidade de compreender relações entre fonemas e grafemas — contribuem para a permanência de práticas pedagógicas baseadas na segmentação e na decodificação da linguagem escrita. Essa continuidade não pode ser compreendida apenas como resistência ao novo, mas também como resultado de uma tradição didática sedimentada ao longo do tempo. O foco nos aspectos formais da língua, como a segmentação em fonemas e sílabas, pode ser visto como uma tentativa de garantir que os alunos adquiram as bases necessárias para dominar a escrita, o que torna o método sintético atraente para muitos profissionais da educação.

Diante dessas questões, deveríamos associar métodos em vez de opor uma à outra, pois é essencial ensinar o sistema de escrita, mas essa habilidade sem o ensino da compreensão e da fluência, não contribui para que os alunos se tornem leitores e produtores de textos. Entretanto, um problema na história dos métodos é que eles geralmente estão ligados a discurso único de eficiência, sem levar em conta os limites internos de cada abordagem, focando apenas nas falhas dos métodos anteriores. Até aqui pode-se inferir que

optar por único caminho metodológico não será igualmente eficaz para todos os aprendizes e educadores, nem será adequado para todos os conteúdos da alfabetização.

O livro de Magda Soares “A questão dos métodos” (2016) é o resultado de extenso processo de leitura e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, desenvolvido nas bibliotecas e confrontado com a prática real nas escolas públicas. A obra integra teorias e resultados de pesquisa sobre alfabetização com a vivência de professores e crianças em contextos reais, buscando proporcionar ao leitor articulação entre os diversos campos de conhecimento sobre o tema. Esses campos, cada um destacando uma faceta da alfabetização, podem e devem se associar para orientar um processo de aprendizagem mais eficaz no qual diferentes aspectos da escrita atuem de forma integrada, em vez de se limitarem a um único método de alfabetização.

No livro *A questão dos métodos*, Soares (2016) trata o método de alfabetização como uma forma de organização do ensino que se apoia em fundamentos teóricos e pedagógicos, com o objetivo de orientar as práticas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais. A partir da perspectiva construtivista, o processo de aprendizagem da língua escrita é compreendido como uma construção progressiva do princípio alfabético, na qual a criança desenvolve noções sobre a escrita como sistema de representação dos sons da fala por meio de experiências de leitura e escrita. No entanto, autores como Magda Soares (2016; 2020) ressaltam que essa construção não ocorre de forma espontânea, mas exige mediação pedagógica intencional e o uso sistemático de materiais diversificados e textos com função social, a fim de promover tanto a compreensão do sistema de escrita quanto a inserção nas práticas sociais de letramento.

A questão dos métodos de alfabetização é controversa e vai além da escolha de um método considerado mais eficaz. O debate atual concentra-se em compreender as diferentes formas pelas quais a alfabetização pode ser realizada, considerando os contextos sociais, culturais e pedagógicos em que ocorre. Soares (2016) se remete a vários métodos com base em teorias e princípios, que estimulem as operações cognitivas e linguísticas das crianças, orientando-as para aprendizagem bem-sucedida da leitura e escrita em ortografia alfabética. A crítica aos métodos tradicionais aponta que estes muitas vezes surgiram mais de materiais didáticos, como abecedários, silabários e cartilhas, do que de base sólida em psicologia ou linguística, áreas que só começaram a estudar a escrita de forma mais aprofundada a partir do século XX.

Segundo Soares (2016), com o avanço das ciências linguísticas e psicológicas, novas pesquisas sobre o processo de aprendizagem da língua escrita têm fornecido *insights* importantes para orientar a alfabetização. Dentre esses estudos, destaca-se a compreensão do sistema alfabético (SEA), o desenvolvimento da consciência fonológica e grafofonêmica, e o estudo das características da ortografia do português. Além disso, é fundamental considerar as estratégias de leitura e escrita de palavras, as regularidades e irregularidades da ortografia e como elas influenciam a aprendizagem.

Consideramos que alfabetização bem-sucedida não depende exclusivamente de um método, mas sim da capacidade de o alfabetizador compreender os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da escrita, desenvolvendo atividades que estimulem essa aprendizagem. O papel do alfabetizador no contexto construtivista é mais o de guiar a criança no seu desenvolvimento, não de ensinar diretamente. Além disso, a ideia de que a alfabetização deve ocorrer em momento específico da vida da criança, como definido por idade ou série escolar, não é sustentada por teorias psicológicas ou linguísticas. O que é realmente importante é garantir que as crianças adquiram as competências mínimas necessárias para prosseguir com sua escolarização e para sua inserção na sociedade, no contexto da cultura escrita.

Ainda segundo Soares (2016), a alfabetização é apenas uma parte da aprendizagem da língua escrita, sendo necessária, mas não suficiente. Ela integra-se à faceta linguística, que, juntamente com as dimensões interacional e sociocultural, compõe o conceito ampliado de letramento, o qual abrange tanto o domínio do sistema alfabético quanto sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. A faceta linguística, que inclui a alfabetização, é fundamental para o desenvolvimento da criança, mas é apenas uma parte do processo mais amplo de letramento. A alfabetização, por si só, não é capaz de promover a compreensão e a expressão de mensagens de maneira plena, pois sua eficácia depende de uma interação contínua com as dimensões sociais e culturais da linguagem. Sem a integração dessas outras facetas, o desenvolvimento da criança como leitora e produtora de textos fica comprometido. Portanto, é a interação entre a faceta linguística, interativa e sociocultural que possibilita a formação integral de um indivíduo letrado. A integração dessas facetas permite que, enquanto aprende a codificar e decodificar, a criança também aprenda a compreender, interpretar e produzir textos, inicialmente com escrita inventada, mas progressivamente em frases e pequenos textos. No entanto, como Morais (2015) sinaliza, essas expressões iniciais, como a escrita inventada, embora representem uma etapa importante no processo de aprendizagem,

apresentam limitações. A escrita inventada pode, por exemplo, refletir apenas uma aproximação da escrita convencional, sem garantir a compreensão plena das regras ortográficas ou da estrutura formal da língua. Isso significa que, embora a criança avance na produção textual, ela ainda pode enfrentar dificuldades em relação à compreensão mais profunda e à produção de textos de forma mais sistemática. Dessa forma, é fundamental que a alfabetização esteja alinhada com práticas pedagógicas que permitam ao aluno não apenas experimentar a escrita, mas também internalizar as normas e convenções linguísticas de maneira mais sólida.

O alfabetizador, portanto, deve trabalhar não apenas com a faceta linguística, mas também com as facetas interativa e sociocultural. Essas facetas envolvem, respectivamente, o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos e ampliação do vocabulário, além de conhecimento dos usos e funções da escrita em diferentes contextos. Para tanto, é essencial que o alfabetizador compreenda o SEA, a norma ortográfica, além dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da escrita, para poder escolher adequadamente os procedimentos a serem adotados no processo de alfabetização de cada estudante.

Portanto, segundo Soares (2016) alfabetizar com método significa conhecer profundamente os processos de aprendizagem e os desafios que surgem ao longo do caminho. O alfabetizador que domina esses conhecimentos pode analisar os métodos propostos ao longo do tempo e identificar quais aspectos atendem ou não às necessidades da criança, sempre com atenção na compreensão da língua escrita e na ortografia do português. Dessa forma, ao alfabetizar com método, o educador não apenas segue caminho preestabelecido, mas orienta o processo de aprendizagem com base no conhecimento profundo dos processos cognitivos e linguísticos da criança, promovendo alfabetização eficaz e significativa.

Assim, compreender os métodos tradicionais de alfabetização e suas implicações para o ensino é fundamental, mas não suficiente para abarcar a complexidade do processo de inserção da criança no mundo da escrita. A partir das últimas décadas do século XX, o debate educacional brasileiro passou a reconhecer que aprender a ler e a escrever envolve não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a participação ativa em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, ganha força a noção de que alfabetizar não é ensinar um código, mas deve ser articulado a experiências reais de uso da linguagem, considerando os textos, os gêneros e os contextos culturais que circulam socialmente. É nesse movimento que emerge o conceito de letramento, ampliando a compreensão da alfabetização e inaugurando

uma perspectiva que integra o domínio do sistema convencional de escrita às práticas sociais que lhe conferem sentido.

De acordo com Mendonça (2007, p. 46), o termo letramento foi criado para designar "um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita em diferentes contextos socioculturais". Essas práticas de letramento são observadas em sociedades que fazem uso da escrita, mas também incluem pessoas que não têm pleno domínio da escrita convencional, como a conhecemos. Mesmo sem dominar o sistema de escrita, essas pessoas participam de práticas de leitura e escrita com o auxílio de quem domina a escrita. Assim, elas podem ter conhecimento dos gêneros textuais que circulam na sociedade, mesmo sem saber escrever por conta própria.

Conforme Soares (2014, p. 98), o letramento implica o desenvolvimento de habilidades eficazes de leitura e escrita, permitindo que o indivíduo se comunique por meio da escrita em diferentes contextos. Dado que existem diversos tipos de textos e gêneros que circulam em diferentes ambientes apresentados em formatos variados e com finalidades distintas, a alfabetização também envolve a aquisição de conhecimentos sobre esses textos e os gêneros utilizados para produzi-los. Segundo Mendonça (2007), um dos princípios fundamentais da visão sobre letramento é que:

A aquisição da escrita não ocorre isolada das práticas sociais nas quais está inserida: Ninguém lê ou escreve no vazio, sem objetivos comunicativos, sem interlocutores, separado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita guiadas por propósitos comunicativos, buscando alcançar algum objetivo, imersas em contextos de comunicação. É importante lembrar também que esse processo é influenciado por valores e crenças de várias naturezas. Mendonça (2007, p. 46-47).

Contudo, conforme os defensores dessa abordagem, acreditar que apenas expor os alunos à cultura da escrita é suficiente para desenvolver habilidades robustas de leitura e produção textual é um equívoco. Essa perspectiva destaca que os professores precisam realizar trabalho sistemático na compreensão e ensino do Sistema de Escrita Alfabética para capacitar adequadamente os alunos. Portanto, para alfabetizar com letramento, é essencial que o professor desempenhe o papel de mediador, auxiliando os alunos a aprimorarem suas habilidades de produção textual, como coesão, coerência, organização e vocabulário apropriado, entre outros aspectos (Morais, 2012, p. 160-161).

Brandão e Leal (2005) afirmam que, ao entrarem em contato com textos de diferentes gêneros ou com variações dentro de um mesmo gênero, as crianças desenvolvem gradualmente a capacidade de perceber semelhanças e diferenças estruturais e funcionais

entre os textos. É importante destacar que essa abordagem não se confunde com o método global, pois não se trata de ensinar a leitura a partir de unidades textuais descontextualizadas, mas sim de inserir os alunos em práticas reais de linguagem, orientadas por objetivos comunicativos e sociais. Nesse contexto, a alfabetização com letramento significa oferecer aos alunos chances de participar de situações autênticas que envolvam diversos gêneros textuais, ao mesmo tempo em que se explora o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Neste processo, o professor atua como mediador entre o conhecimento e os alunos, e o objeto deixa de ser o como ensinar e passa a focar no como a criança aprende.

Dessa forma, ao compreender a alfabetização para além da simples apropriação mecânica do código, reconhecendo-a como prática social mediada e intencional, torna-se igualmente necessário refletir sobre os processos de avaliação. De acordo com Hoffmann (2014), as práticas avaliativas expressam a concepção de aprendizagem assumida pelo professor e orientam suas ações pedagógicas. Assim, ao discutir alfabetização, é fundamental considerar também como avaliamos esse processo, pois avaliação e ensino constituem dimensões interdependentes do mesmo fenômeno educativo.

2.3 Instrumentos de avaliação externa na alfabetização

A avaliação da alfabetização no Brasil tem sido amplamente debatida, especialmente no que se refere às políticas públicas voltadas para o acompanhamento da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental. A criação de instrumentos em larga escala, como a Provinha Brasil (BRASIL, 2008) e, posteriormente, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2012), representou uma tentativa do Estado de diagnosticar, de forma sistematizada, os níveis de alfabetização dos estudantes. No entanto, é importante destacar que a avaliação realizada pelo professor em sala de aula também pode ser precisa e eficaz, especialmente quando orientada por critérios claros e alinhada às necessidades reais dos alunos. No entanto, essa iniciativa também evidencia desafios na utilização dessas avaliações para aprimorar as práticas pedagógicas conforme apontam os autores Morais et.al (2018), que a imposição autoritária de currículos e matrizes de avaliações externas, muitas vezes utilizadas para ranqueamento de escolas e responsabilização de docentes, contribui para a resistência em relação a tais exames. Também é necessário reconhecer o papel potencial das avaliações externas como instrumentos estratégicos, capazes de subsidiar a formação continuada dos professores e o replanejamento do ensino, desde que articuladas aos currículos

locais e construídas com a participação docente. Ainda na perspectiva de Morais et.al (2018), além da avaliação cotidiana realizada pelo professor, defende-se a realização de exames em rede ao longo do ano letivo, com o envolvimento dos docentes na análise dos resultados, bem como a manutenção de avaliações externas nacionais.

Entre os anos de 2020 e 2021, as avaliações nacionais voltadas à alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram suspensas em razão da pandemia de COVID-19, que levou ao fechamento das escolas em todo o país e impossibilitou a aplicação padronizada e presencial desses instrumentos avaliativos. A decisão foi formalizada por meio da Portaria Inep nº 458, de 5 de maio de 2020, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atendendo solicitação da extinta Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (MEC). Essa suspensão comprometeu o monitoramento sistemático da aprendizagem e escrita, criando uma lacuna na produção de dados sobre o desempenho dos estudantes durante o ciclo de alfabetização. Diante da descontinuidade da Avaliação Nacional da Alfabetização em 2018 e a ausência de instrumentos específicos para essa etapa, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), passou a ocupar o espaço como principal mecanismo nacional de aferição do desempenho escolar. No entanto, o Saeb, por sua abrangência e foco em diferentes etapas da Educação Básica, não contempla com a mesma precisão as especificidades dos processos de alfabetização nos anos iniciais. Diferentemente da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avaliava exclusivamente as habilidades de leitura, escrita e matemática dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental, o SAEB integra essas competências num conjunto mais amplo de avaliações, o que dificulta uma leitura detalhada e focalizada sobre a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares. Entendemos que essa substituição contribuiu para uma fragilidade no acompanhamento das aprendizagens fundamentais, dificultando o diagnóstico mais detalhado das dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino no ciclo de alfabetização.

Com o intuito de reativar a avaliação da alfabetização e fortalecer ações integradas voltadas ao tema no país, o Decreto nº 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Essa política pública, orientada pela colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tem por finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, promover equidade educacional e incentivar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, com especial atenção à alfabetização no início da educação básica. A iniciativa estabelece diretrizes de apoio técnico e financeiro, formação de

docentes e ações articuladas para enfrentar desigualdades e apoiar trajetórias escolares bem-sucedidas. O decreto estabelece uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o Ministério da Educação (MEC) atuando como coordenador das políticas, ações e programas voltados à alfabetização. Dentre seus princípios e diretrizes, destaca-se a ênfase na promoção da equidade educacional e no respeito à diversidade pedagógica, bem como no reconhecimento do protagonismo dos municípios na alfabetização, sendo possível o desenvolvimento local de suas políticas por parte das Secretarias de Educação. No Compromisso Nacional Criança Alfabetizada a avaliação da alfabetização é tratada como eixo estruturante, sendo prevista a utilização de diversos sistemas e instrumentos avaliativos, como:

- Avaliações periódicas de leitura, língua portuguesa e matemática, organizadas pelas redes municipais e estaduais;
- Avaliações estaduais anuais, como parte dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica;
- E o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep, como ferramenta para o diagnóstico da qualidade da educação e das desigualdades de aprendizagem em nível nacional.

Segundo o Decreto nº 11.556/2023 esses mecanismos acima têm como função subsidiar o acompanhamento do processo de alfabetização, a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula e o aprimoramento da gestão educacional. Além disso, o decreto prevê a definição de critérios e níveis de proficiência para que os estudantes sejam considerados alfabetizados, reforçando a importância da avaliação como instrumento para garantir o direito à alfabetização com qualidade e equidade. E para evitar futura descontinuidade como ocorrida com as avaliações anteriores Provinha Brasil (BRASIL, 2008) e ANA (BRASIL, 2012) que cubram a Alfabetização, o Projeto de Lei nº 4937/2024 torna permanente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi elaborada no âmbito da Subcomissão Permanente da Alfabetização na Idade Certa, um colegiado vinculado à Comissão de Educação do Senado Federal, criado para acompanhar os debates e as políticas públicas voltadas à alfabetização infantil, com base na compreensão de que essa etapa é essencial para garantir trajetórias escolares exitosas. Por esse motivo, defende-se que o aprimoramento dos resultados nessa área se transforme em uma política pública contínua.

Conforme mencionado anteriormente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído em 2023, articula-se com os programas estaduais e distritais, sendo o Programa Alfaletando a principal iniciativa nesse sentido no Distrito Federal. Embora o CNCA tenha sido implantado em âmbito nacional em 2023, o Programa Alfaletando foi oficialmente instituído no Distrito Federal por meio do Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024, no contexto das ações da Secretaria de Estado de Educação voltadas à consolidação de uma política local de alfabetização. Cabe destacar que o Distrito Federal também conta com um sistema próprio de avaliação: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAE/DF). Esse sistema é operacionalizado por meio da plataforma SISPAE/DF (Sistema Integrado de Planejamento e Administração Educacional do Distrito Federal), um ambiente digital destinado à coleta e ao monitoramento de dados educacionais, incluindo resultados de desempenho dos estudantes, bem como informações fornecidas por professores e gestores escolares.

O Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024, instituiu o Programa Alfaletando no âmbito do Distrito Federal, com o objetivo de assegurar o direito à alfabetização de crianças até os sete anos de idade. A estrutura normativa do programa contempla diretrizes pedagógicas, estratégicas e operacionais voltadas à promoção da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, como pesquisadora, reconheço que há um distanciamento entre o que está previsto legalmente e o que se concretiza no cotidiano escolar. A implementação efetiva dessas diretrizes depende de múltiplos fatores — como condições materiais, formação docente, gestão escolar e contexto sociocultural dos alunos —, os quais nem sempre estão contemplados nas políticas de forma sensível. Assim, é necessário refletir criticamente sobre como as singularidades da escola e da sala de aula podem (ou não) dialogar com os parâmetros estabelecidos, exigindo um olhar que vá além da normativa e alcance a realidade prática da alfabetização.

Dentre os eixos estruturantes definidos para o programa Alfaletando (DISTRITO FEDERAL, 2024), a avaliação da alfabetização também ocupa papel central, alinhando-se, portanto, ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Conforme disposto no Art. 6º, inciso IV, o “sistema de avaliação” é um dos pilares fundamentais do Alfaletando. Este eixo sustenta-se na premissa de que o monitoramento sistemático das aprendizagens constitui condição essencial para a tomada de decisão pedagógica e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

O Capítulo VI, Seção IV do decreto detalha os instrumentos e os objetivos das avaliações educacionais vinculadas ao programa. Especificamente, o Art. 16 estabelece que o acompanhamento e o monitoramento da alfabetização ocorrerão a partir de dois sistemas complementares: Sistema Permanente de Avaliação do Distrito Federal (Sipae/DF), de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); e também o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para além dessas avaliações acima mencionadas, atualmente o Alfaetrando trabalha em conjunto com as Avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que está sendo coordenada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Percebemos que até aqui que estão em curso são os instrumentos de avaliação da Alfabetização, mas até que ponto isso de fato funciona lá na ponta, ou mais especificamente, como o professor percebe esse efeito em sua prática pedagógica? Seriam essas avaliações relevantes no dia a dia do professor ou formalidades a serem cumpridas por estarem constantes no calendário escolar? Essas são perguntas que necessitam ser respondidas.

Retomando ao decreto que instituiu o programa Alfaetrando, destaca-se, ainda, a inclusão da avaliação de fluência em leitura para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (Art. 16, §1º), demonstrando uma ênfase na mensuração direta da fluência leitora como indicador-chave da alfabetização. Os resultados destas avaliações são orientadores tanto para o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades fundamentais quanto para o planejamento de intervenções pedagógicas focalizadas, com vistas à superação das desigualdades educacionais e à promoção da equidade (Art. 16, §§ 2º a 4º). Ressaltamos que essa inclusão da avaliação de fluência leitora, torna-se uma inovação das Avaliações anteriores mencionadas anteriormente: Provinha Brasil (2008) e ANA (2013). Adicionalmente, o Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024, reforça a natureza formativa da avaliação ao vinculá-la à elaboração da política distrital de alfabetização, ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e ao fortalecimento da gestão escolar. Nesse sentido, o sistema avaliativo assume não apenas função diagnóstica, mas também instrumentaliza ações pedagógicas e de gestão orientadas por “evidências”, conforme traz o texto do decreto¹. Assim, a regulamentação do Programa Alfaetrando destaca a avaliação

¹DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024*. Institui o Programa Alfaetrando no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, 20 fev. 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0fb0a4aee2f7493eacfb4e43d6e88fc/Decreto_45495_19_02_2024.html. Acesso em: 4 maio 2025

como eixo estratégico para a consolidação de uma política educacional centrada na alfabetização como direito e na aprendizagem como meta, reafirmando o compromisso com a qualidade e a equidade no ensino público do Distrito Federal.

No contexto teórico e normativo, a avaliação no Bloco Infantil de Alfabetização (BIA) é fundamentada nas Diretrizes de Avaliação da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que destacam seu caráter diagnóstico, processual e interventivo, permitindo o acompanhamento dos percursos individuais dos estudantes. Essa abordagem, centrada no desenvolvimento contínuo da criança, busca identificar avanços e necessidades para orientar intervenções pedagógicas eficazes. Com a instituição do Programa Alfastrando e, em nível nacional, do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), coloca-se o desafio de articular políticas que valorizem a avaliação como instrumento pedagógico, e não apenas como medição de desempenho. Embora ambos os programas reafirmem o direito à alfabetização e apontem para práticas fundamentadas em evidências, ainda é necessário analisar de que forma essas iniciativas integram ou tensionam a avaliação formativa já em curso nas redes — como a do BIA —, especialmente no que diz respeito à autonomia docente e à sensibilidade às trajetórias individuais de aprendizagem.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10), a avaliação deve constituir um eixo central do trabalho pedagógico, orientado por intencionalidades sociopolíticas comprometidas com a qualidade da educação pública. Nesse sentido, reafirma-se a importância de práticas avaliativas diversificadas e formativas que favoreçam o aprendizado, em consonância com Luckesi (2011), que compreende a avaliação como um processo mediador e contínuo, voltado para a promoção da aprendizagem. As Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014) recomendam uma variedade de procedimentos avaliativos para a educação básica, incluindo provas, portfólios, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos em grupo e autoavaliação (Villas Boas, 2008; Lima, 2013), sendo a ênfase na avaliação para as aprendizagens.

Esses instrumentos devem ser articulados com a coordenação pedagógica da escola, garantindo coerência com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 40). Hadji (2001) destaca que não é o instrumento que define a avaliação formativa, mas o uso que se faz dele. Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF adota, além do diário de classe, o Registro de Avaliação (RAv), um documento obrigatório que acompanha a trajetória dos estudantes ao

longo do bimestre letivo, auxiliando na análise do desenvolvimento de cada aluno, por componente curricular.

A avaliação formativa envolve, além dos processos formais, uma série de observações informais, pois o aprendizado ocorre em diferentes espaços escolares, não se limitando à sala de aula. Nesse contexto, Villas Boas (2017) destaca que "o estudante não é avaliado somente em sala de aula, por seus professores, mas todo o tempo que permanece na escola". Essa perspectiva amplia o entendimento da avaliação, sugerindo que ela vai além da prática de avaliação pontual, exigindo que os docentes estejam constantemente atentos ao progresso de cada aluno, evitando desmotivá-los e buscando formas de incentivá-los a avançar. Este olhar contínuo sobre o processo da aprendizagem individual do estudante fornece direção para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas, com o intuito de promover um aprendizado significativo e ajustado às especificidades de cada um. Considerando as especificidades dos saberes construídos, e seus diferentes contextos, Chartier (2007, p. 186) aponta que os saberes acadêmicos nem sempre atendem às demandas do cotidiano dos professores, incluindo os alfabetizadores.

Isso ocorre justamente pela diversidade das situações de ensino e aprendizagem, que exigem abordagens mais flexíveis e adaptadas à realidade da sala de aula. Muitas vezes, a troca de experiências entre docentes tem mais validade prática do que as diretrizes formais e os referenciais teóricos. Dessa forma, a necessidade de alinhar teoria e prática reforça a importância de pesquisas que promovam uma reflexão crítica sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua ação pedagógica, considerando as especificidades de cada contexto.

As narrativas dos docentes e coordenadores pedagógicos confirmam a importância de uma avaliação que busque diagnosticar e acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua, alinhada aos princípios da avaliação formativa (Hadji, 2001; Perrenoud, 1999; Luckesi, 2003). Esse tipo de avaliação recorre a instrumentos variados, como observações sistemáticas, anotações diárias, provas, ditados, jogos e os chamados testes da psicogênese. Esses testes consistem em atividades planejadas para identificar em que nível de construção da escrita se encontra a criança, com base nas contribuições da teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1985). Sua utilização generalizada na cultura escolar reflete a valorização de um olhar qualitativo sobre o desenvolvimento da hipótese de escrita dos estudantes. No entanto, observa-se uma constante oscilação nas práticas avaliativas entre essa lógica formativa e as exigências das avaliações externas em larga escala, o que evidencia tensões entre a escuta sensível do percurso individual e a necessidade de atender a indicadores

padronizados de desempenho. Segundo os autores esses procedimentos favorecem a articulação entre o planejamento pedagógico e os resultados obtidos, possibilitando ajustes no ensino para potencializar o aprendizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Ainda nessa visão de avaliação contínua das aprendizagens, que inclui a avaliação diagnóstica, é uma ferramenta essencial no processo de alfabetização, pois permite ao professor identificar o nível de desenvolvimento de cada aluno em relação às diversas habilidades, como leitura e escrita. A partir da sua aplicação no início dos ciclos de ensino, essa avaliação possibilita o mapeamento das dificuldades e potencialidades dos estudantes, permitindo a criação de estratégias pedagógicas mais personalizadas. Nesse sentido, tanto a avaliação diagnóstica quanto a formativa desempenham papéis fundamentais no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, ajustando o ensino de acordo com suas necessidades individuais. Com base nos resultados obtidos, o docente pode adaptar suas práticas e intervenções didáticas, atendendo às necessidades individuais e promovendo avanços mais consistentes no processo de alfabetização. Além disso, a avaliação diagnóstica possibilita o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, permitindo ajustes no planejamento pedagógico para garantir que todos evoluam no seu próprio ritmo.

A avaliação para as aprendizagens na alfabetização deve ser composta por diferentes instrumentos e métodos, não se restringindo apenas à atribuição de notas em provas ou testes. Conforme Perrenoud (1999, p. 15),

[...] a avaliação formativa deve, portanto, criar seus próprios instrumentos que vão desde testes criteriosos, descrevendo de forma analítica um nível de aquisição ou domínio, até a observação direta dos métodos de trabalho, procedimentos e processos intelectuais dos alunos.

A avaliação com propósitos diagnósticos e formativos deve ser priorizada, uma vez que, de acordo com Hoffmann (2005, p. 73),

Tal prática educativa não se ajusta ao caráter somativo (médias aritméticas) da avaliação tradicional, e é aí que reside uma das graves incoerências dos regimentos escolares. Uma avaliação contínua e cumulativa implica o acompanhamento da construção do conhecimento em sua evolução e complementaridade, exigindo mudanças qualitativas nas formas de registro e nas decisões sobre aprovação.

Assim, a análise do estágio de aprendizagem do aluno deve ocorrer a partir de uma interpretação pedagógica que vá além da simples identificação do nível em que se encontra. Isso envolve compreender as diferentes habilidades que o compõem, permitindo ao professor

reconhecer o que já foi consolidado, o que está em desenvolvimento e o que necessita de mais atenção. Como ressalta Hoffmann (2005, p. 124),

[...] tarefas conectadas a outras que se seguem, e anotações do professor sobre diferentes manifestações dos alunos, constituem o conjunto de dados (instrumentos de avaliação) que facilita a análise da evolução do processo de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, a avaliação deve ser complementada por diversos registros que auxiliam o professor a direcionar sua atuação pedagógica de maneira mais eficaz. Avaliar a aprendizagem escolar, entretanto, é uma tarefa complexa. Luckesi (2002, p. 10) enfatiza que: "Epistemologicamente, a avaliação não existe por si só, mas em função da atividade à qual serve, adquirindo as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que apoia". Dessa forma, a avaliação para as aprendizagens está intrinsecamente ligada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, de maneira mais ampla, à concepção de educação e aprendizagem que orienta os diferentes sistemas de ensino.

Mas como utilizar a avaliação como instrumento emancipador? Para Luckesi (2002, p. 43), "a avaliação diagnóstica deve funcionar como um instrumento dialético de progresso, servindo para identificar novos caminhos". Esse processo está diretamente relacionado ao conceito de êxito, entendido como o progresso na consolidação das habilidades fundamentais de alfabetização e letramento, medido pela comparação entre os resultados obtidos na avaliação diagnóstica inicial e aqueles aferidos na avaliação final. Nesse sentido, Houaiss e Villar (2008, p. 328) define êxito como "efeito bom resultado". Condemarín e Medina (2000) destacam a importância da avaliação para as aprendizagens no cotidiano escolar, argumentando que ela desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos alunos. As autoras denominam esse tipo de avaliação como "autêntica", pois seu objetivo principal é aprimorar a qualidade das aprendizagens. Sob essa perspectiva, a avaliação não deve ser um elemento isolado do ensino, nem se restringir à aplicação de testes ao final de cada unidade temática, pelo contrário, deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo naturalmente sempre que o aluno interage com a linguagem, seja por meio da leitura, escuta ou produção de textos dentro de um contexto significativo.

As avaliações formativas têm o propósito de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano letivo, possibilitando um acompanhamento contínuo e individualizado. Isso permite que a equipe pedagógica realize intervenções mais ágeis e eficazes, favorecendo a aprendizagem e aprimorando a observação da sala de aula. Um dos

instrumentos avaliativos de destaque atualmente conduzidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, é a avaliação da fluência em leitura. Essa avaliação tem por objetivo analisar a habilidade dos estudantes em ler palavras, pseudopalavras e textos compatíveis com sua etapa de escolarização de forma fluente, com entonação e ritmo adequados. Aplicada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa metodologia envolve a leitura oral de um texto por parte da criança para um professor ou avaliador, que, por sua vez, associa o desempenho observado a um perfil de leitor, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes e individualizadas.

Para medir a proficiência em leitura, são considerados três aspectos fundamentais: Precisão, que avalia a capacidade do estudante de identificar corretamente as palavras; Velocidade ou automaticidade, que indica uma leitura contínua e sem grandes interrupções; Prosódia, que compreende o uso adequado de ritmo, entonação, pausas e variação tonal em perguntas e outros elementos do texto. Além disso, o aluno pode ser solicitado a responder questões sobre o conteúdo do texto lido, garantindo uma análise mais abrangente da sua compreensão leitora. O CAEd também é responsável pela aplicação de avaliações contínuas das aprendizagens em Língua Portuguesa, permitindo que indicadores apontem se as crianças estão desenvolvendo as habilidades previstas para cada etapa do ensino fundamental. Essas avaliações se concentram especialmente na leitura e na escrita, conforme o estágio de alfabetização esperado para a série. Os resultados são organizados em diferentes níveis de análise, abrangendo desde o desempenho individual do estudante até o panorama da turma, da escola e, em uma escala mais ampla, da rede de ensino.

Em síntese, as discussões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a avaliação na alfabetização ultrapassa o mero caráter verificativo, assumindo papel essencial na garantia do direito à aprendizagem. No cenário brasileiro e distrital, observa-se um movimento institucional de fortalecimento das políticas avaliativas, com destaque para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e para o Programa Alfaletando, que reafirmam a necessidade de instrumentos diagnósticos, formativos e contínuos, capazes de orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais fundamentadas em evidências.

Todavia, embora o arcabouço normativo avance na direção de uma cultura avaliativa comprometida com a equidade e o acompanhamento processual das aprendizagens, persiste o desafio de assegurar que tais diretrizes se concretizem no cotidiano das escolas e salas de aula. Como apontam autores como Luckesi (2002; 2011), Hoffmann (2005) e Perrenoud (1999), a avaliação somente cumpre seu caráter formativo quando inserida em práticas

reflexivas, dialógicas e intencionalmente planejadas, favorecendo a compreensão do percurso de cada estudante e possibilitando intervenções pedagógicas oportunas.

Dessa forma, compreender como professores que atuam no ciclo de alfabetização percebem, utilizam e ressignificam tanto os instrumentos institucionais quanto as ferramentas avaliativas cotidianas torna-se fundamental para analisar o impacto real dessas políticas na prática pedagógica. É nesse diálogo entre normativas, concepções teóricas e práticas docentes que se situa esta pesquisa. No capítulo seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, bem como o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos empregados para investigar de que maneira as professoras do 2º ano mobilizam a avaliação como mediação pedagógica, tomada de decisão e promoção das aprendizagens no processo de alfabetização.

3. MÉTODO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa, o contexto escolar investigado, os participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Alinhada às discussões desenvolvidas no capítulo anterior — que abordaram os métodos de alfabetização, a concepção da alfabetização para além da polarização metodológica e o papel das avaliações externas nos anos iniciais —, esta seção explicita o percurso investigativo construído para compreender como as práticas pedagógicas de alfabetização adotadas por professoras do 2º ano do Ensino Fundamental se articulam aos resultados de suas turmas na avaliação do CNCA.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que este estudo busca interpretar percepções, significados e práticas docentes em contexto real, reconhecendo o caráter complexo, social e situado da alfabetização e avaliação escolar. Nesse sentido, a metodologia adotada privilegia uma análise aprofundada da experiência pedagógica, permitindo identificar elementos que perpassam as escolhas metodológicas das professoras e as formas como mobilizam a avaliação em sua prática.

Por fim, são descritos os aspectos éticos considerados na condução da pesquisa, assegurando a observância das normas vigentes em estudos com participantes na área da Educação e garantindo o respeito à integridade e ao consentimento dos envolvidos.

3.1 Estratégia de pesquisa

A presente pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por compreender que esse delineamento permite interpretar significados, percepções e práticas presentes no cotidiano escolar. Conforme Creswell (2010), investigações qualitativas possibilitam a aproximação do pesquisador ao ambiente natural em que os fenômenos ocorrem, favorecendo uma análise mais sensível e contextualizada da realidade estudada.

Como procedimentos de coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) professoras do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal e análise documental dos resultados da avaliação do Programa Nacional Criança Alfabetizada. Essa combinação metodológica possibilitou captar tanto as concepções e práticas docentes relativas à alfabetização quanto os indicadores oficiais referentes ao desempenho das turmas participantes. A escolha por essa estratégia buscou favorecer uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas adotadas e de sua articulação com os resultados obtidos pelos estudantes.

Foram incluídas três escolas públicas do Distrito Federal. Embora o estudo tenha contemplado realidades escolares diversas, o objetivo não foi estabelecer comparações avaliativas entre as unidades, mas compreender, por meio da escuta das professoras e da análise documental, como os métodos de alfabetização adotados se articulam com o desempenho dos estudantes na avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A diversidade dos contextos investigados permitiu analisar concepções docentes em diferentes realidades educacionais da rede pública distrital.

A rede pública do Distrito Federal destaca-se no cenário nacional pela amplitude e estruturação, atendendo à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de ofertar modalidades como a Educação Profissional, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2024, segundo dados da SEEDF, o DF contava com 956 unidades escolares ativas, distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino, atendendo mais de 450 mil estudantes. Trata-se de uma rede marcada por diversidade socioterritorial e pedagógica, com iniciativas de fortalecimento das aprendizagens e de monitoramento das trajetórias escolares.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Alfaetrando, instituído pelo Decreto nº 45.495/2024, como política pública distrital voltada à garantia da alfabetização até o final do

2º ano do Ensino Fundamental, em articulação com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto Federal nº 11.556/2023). O Programa estrutura-se em eixos como formação continuada, materiais pedagógicos, monitoramento da aprendizagem e avaliações diagnósticas, tendo sido implementado inicialmente em caráter piloto no primeiro semestre de 2024. Tal cenário reforça a relevância da investigação sobre as práticas alfabetizadoras e seus diálogos com os resultados avaliativos, uma vez que políticas recentes vêm orientando o trabalho docente e a organização pedagógica das escolas da rede pública do Distrito Federal.

3.2 Participantes da pesquisa

Compreendendo a importância do fenômeno estudado, e por se tratar de uma pesquisa no âmbito escolar, é necessário conhecer o conjunto ou grupo de participantes desta. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a delimitação do universo a ser pesquisado explicita que pessoas ou fenômenos serão pesquisados. A pesquisa contou com a participação de três escolas públicas do Distrito Federal e quatro professoras alfabetizadoras atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As instituições foram selecionadas de forma intencional, com base em critérios pedagógicos e de desempenho escolar, considerando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2023) em Língua Portuguesa e a oferta de turmas de 2º ano. A escolha buscou garantir a participação de escolas com diferentes níveis de proficiência, possibilitando a análise de das concepções em realidades educacionais distintas dentro da rede pública distrital.

As escolas selecionadas foram a Escola Classe 308 Sul, situada no Plano Piloto, que obteve 259,90 pontos em Língua Portuguesa e média geral de **7,74**; a Escola Classe 01 do Guará, com 240,31 pontos e média geral de **7,14**; e a Escola Classe SRIA do Guará, com 193,02 pontos e média geral de **5,48**. Além dos indicadores acadêmicos, também se consideraram aspectos socioeconômicos. Conforme dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE/INEP, 2021), a Escola Classe 308 Sul apresentou estudantes majoritariamente classificados no Nível Socioeconômico 6, enquanto a Escola Classe 01 do Guará e a Escola Classe SRIA situaram-se no Nível Socioeconômico 5. Essa diversidade socioeconômica contribuiu para contemplar cenários com diferentes condições de infraestrutura, perfis familiares e recursos pedagógicos, ampliando a compreensão das práticas alfabetizadoras no Distrito Federal.

A caracterização institucional teve como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar disponível no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No PPP de 2023 da Escola Classe 308 Sul, destacou-se, entre outros elementos, a adoção do método fônico para o processo de alfabetização do 1º ao 3º ano. O documento também evidenciou investimentos recentes em tecnologias educacionais e ações de acompanhamento pedagógico contínuo, aspectos alinhados ao bom desempenho da escola em avaliações externas.

A Escola Classe 01 do Guará, conforme informações de seu PPP de 2023, apresentou trajetória histórica consolidada e infraestrutura diversificada, incluindo sala de leitura revitalizada e projetos de incentivo à leitura e participação da comunidade escolar. Já a Escola Classe SRIA do Guará, segundo seu PPP, atendeu estudantes provenientes majoritariamente de contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, destacando desafios relacionados ao engajamento familiar e infraestrutura, mas também desenvolvendo iniciativas pedagógicas voltadas ao incentivo à leitura e ao fortalecimento de vínculos escolares.

Participaram das entrevistas quatro professoras alfabetizadoras, duas da Escola Classe 01 do Guará, uma da Escola Classe 308 Sul e uma da Escola Classe SRIA. Todas possuíam formação em Pedagogia e experiência no ciclo de alfabetização, variando entre cinco e mais de quinze anos de atuação docente. As entrevistas ocorreram em ambiente escolar, mediante agendamento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo anonimato e confidencialidade. Para fins de tratamento analítico, as participantes foram identificadas como P1, P2, P3 e P4.

3.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

A etapa de coleta de dados desta pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios da abordagem qualitativa, que busca compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos e de seu contexto de atuação (Creswell, 2010; Minayo, 2010). Foram utilizados dois instrumentos principais: **entrevista semiestruturada e análise documental de resultados escolares.**

O principal instrumento de coleta consistiu em entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras alfabetizadoras atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental nas três escolas participantes. Essa estratégia metodológica foi escolhida pela possibilidade de aprofundar percepções, concepções e práticas docentes, permitindo compreender a

complexidade dos processos de alfabetização no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que garante flexibilidade e abertura para emergências discursivas significativas (Lüdke; André, 2018).

As entrevistas ocorreram presencialmente, em espaços reservados das próprias escolas, mediante agendamento prévio nos períodos de julho a outubro de 2025. As participantes autorizaram a gravação em áudio, o que permitiu a transcrição integral dos relatos para posterior análise. Cada entrevista teve duração entre 12 e 28 minutos. O roteiro foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, composto por dez questões abertas distribuídas em quatro blocos temáticos, abordando: concepções e práticas de alfabetização; percepção do desempenho discente; articulação entre metodologias de alfabetização e resultados; e sugestões para construção de materiais didáticos voltados ao ciclo de alfabetização.

Como instrumento complementar, realizou-se análise documental, com foco nos resultados da Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) referentes às turmas de 2º ano das escolas participantes. Os dados foram obtidos junto às equipes gestoras e professoras responsáveis, uma vez que não se encontram disponíveis para consulta pública. Foram analisados os desempenhos das turmas nas áreas de leitura e escrita, possibilitando a identificação de indicadores de aprendizagem e níveis de proficiência apresentados pelos estudantes no ciclo inicial. Essa etapa permitiu correlacionar os resultados obtidos pelos alunos com as práticas pedagógicas declaradas pelas docentes, contribuindo para uma análise consistente e situada das relações entre metodologia de alfabetização e desempenho escolar. O roteiro completo das entrevistas encontra-se no Apêndice A.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB) e aprovado em 10 de julho de 2025, sob o parecer nº 7.701.890. A pesquisa observou integralmente as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta estudos envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais.

Aos participantes foi assegurado o anonimato, adotando-se pseudônimos para a identificação das professoras entrevistadas e das escolas envolvidas. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após esclarecimento sobre

os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. A participação foi voluntária, garantindo-se o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo às participantes.

Os resultados deste estudo têm potencial para contribuir com o debate acadêmico e profissional acerca das metodologias de alfabetização e das avaliações externas no ciclo de alfabetização, oferecendo subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Distrito Federal. Os arquivos, transcrições e documentos utilizados e produzidos ao longo da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora pelo período de cinco anos, em conformidade com as normativas éticas, sob sua guarda e responsabilidade, assegurando-se confidencialidade e proteção integral dos dados.

3.5 Procedimentos utilizados para a coleta de dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS/UnB), em julho de 2025, o parecer foi submetido à Coordenação da EAPE/SEEDF para autorização institucional de ingresso nas unidades escolares da rede pública do Distrito Federal. Esse trâmite administrativo levou aproximadamente um mês e, paralelamente, a pesquisadora realizou visitas iniciais às escolas selecionadas para se apresentar às equipes gestoras e explicar os objetivos do estudo.

Com a autorização formal emitida, teve início a etapa de coleta de dados. Em um primeiro momento, foram obtidos, junto às equipes gestoras, os resultados das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental na avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), disponibilizados pelas escolas a partir dos registros oficiais do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Os dados referentes às habilidades de leitura e escrita das turmas foram fornecidos pelas gestoras escolares e enviados à pesquisadora por e-mail, por meio de registros oficiais e capturas de tela da plataforma institucional, permitindo o acesso aos percentuais de estudantes classificados nos níveis de desempenho estabelecidos pelo programa.

Na sequência, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com as quatro professoras alfabetizadoras participantes. O agendamento ocorreu predominantemente por meio de aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp), considerando a disponibilidade das docentes. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em ambiente reservado nas

escolas, em horários definidos em comum acordo. Antes do início de cada entrevista, a pesquisadora explicou novamente os objetivos do estudo e recolheu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo conformidade com os princípios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos.

A ordem de realização das entrevistas seguiu o cronograma de acesso às escolas. A primeira ocorreu na Escola Classe 308 Sul, com a professora identificada como P1, seguida da Escola Classe SRIA do Guará, com a docente P2. Na Escola Classe 01 do Guará, foram conduzidas duas entrevistas: a primeira com a professora P3, em 24 de setembro de 2025, e a segunda com a professora P4, no início de outubro de 2025. A duração média das entrevistas variou entre 12 e 28 minutos. Todas foram gravadas em áudio, com autorização das participantes, e posteriormente transcritas integralmente pela pesquisadora para análise.

Durante essas 7 (sete) visitas, a pesquisadora também realizou observações contextuais informais sobre o ambiente escolar, a dinâmica organizacional e aspectos do cotidiano pedagógico, registrando impressões em diário de campo para complementar a compreensão dos dados coletados. Essa etapa buscou, conforme orienta Creswell (2010), aproximar a pesquisadora do contexto natural da prática docente, favorecendo a interpretação dos relatos à luz das condições reais de atuação das profissionais. Por fim, os dados coletados foram organizados para análise temática e interpretativa, articulando as informações obtidas nas entrevistas com os resultados da avaliação externa, em consonância com o objetivo central da pesquisa de compreender como as práticas metodológicas adotadas pelas professoras se articulam com os níveis de desempenho dos estudantes no âmbito do CNCA.

3.6 Procedimentos utilizados para a análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011; 2016), por se tratar de um procedimento sistemático e objetivo voltado à descrição e interpretação dos conteúdos manifestos e latentes das falas das participantes. Essa abordagem mostrou-se adequada à natureza qualitativa e interpretativa do estudo, permitindo a articulação entre o referencial teórico e os significados produzidos pelas professoras alfabetizadoras.

Sob a perspectiva de Duarte (2004), reconheceu-se que o texto analítico constitui uma “manufatura” de sentidos, na qual o pesquisador organiza, seleciona e interpreta as falas dos participantes, assumindo sua subjetividade como parte constitutiva do processo — sempre

controlada por rigor metodológico e fundamentação teórica. Assim, buscou-se assegurar transparência nas etapas analíticas, por meio da explicitação dos critérios de seleção dos trechos, das decisões interpretativas e do percurso entre descrição, categorização e inferência.

O corpus foi composto pelas transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. As transcrições preservaram as expressões originais das participantes, eliminando apenas ruídos que não afetavam o sentido. Em respeito ao princípio verbatim (Spradley, 1979), foram mantidas construções linguísticas e termos utilizados pelas docentes, considerando-os indicadores relevantes de suas concepções e práticas.

Em consonância com Bardin (2011; 2016), o processo analítico desenvolveu-se em três etapas:

1. Pré-análise - Consistiu na leitura flutuante e exploratória das transcrições, com o objetivo de familiarização com o material e identificação de possíveis núcleos de sentido. Nessa etapa foram observados os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.
2. Exploração do material - Realizou-se a codificação temática, com destaque para unidades de registro e unidades de contexto relacionadas às concepções e práticas de alfabetização, estratégias pedagógicas, percepções sobre avaliação e experiências das docentes com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Os códigos foram agrupados por semelhança, dando origem às categorias analíticas.
3. Tratamento, inferência e interpretação - Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico e articulados às categorias emergentes, com o objetivo de produzir inferências fundamentadas e coerentes com os objetivos da pesquisa.

As categorias foram construídas a posteriori, de forma indutiva, emergindo do corpus empírico a partir da identificação de regularidades, contrastes e singularidades. A organização final dos dados foi estruturada em quatro eixos temáticos:

- A.** Métodos de alfabetização utilizados pelas professoras do 2º ano
- B.** Desempenho dos alunos na avaliação do CNCA
- C.** Articulação entre os métodos de alfabetização e os resultados obtidos na avaliação
- D.** Sugestões docentes para elaboração de material didático voltado à alfabetização

A credibilidade e confiabilidade das interpretações foram garantidas pela coerência entre objetivos, roteiro e categorias emergentes, bem como pelo registro detalhado das etapas percorridas e pela triangulação com dados documentais referentes ao desempenho das turmas na avaliação externa. Toda a análise foi realizada manualmente, sem uso de softwares, privilegiando a leitura atenta, a interpretação contextual e a categorização direta pelo pesquisador.

Os resultados são apresentados no capítulo seguinte, acompanhados de trechos *verbatim*² e análises interpretativas, evidenciando como os sentidos atribuídos pelas docentes foram construídos e articulados às discussões teóricas que fundamentam este estudo.

4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a constituição das categorias e discutimos alguns dados relevantes encontrados nessa construção, abordaremos, de forma explicativa, essa tessitura. Em seguida realizaremos a análise de dados e a discussão dos resultados obtidos nesse estudo.

4.1 Constituição das categorias

As categorias iniciais foram formadas a partir de uma leitura exploratória e criteriosa das entrevistas, constituindo as primeiras unidades de registro identificadas durante a análise. Esse movimento inicial permitiu captar nuances importantes das falas das professoras, revelando aspectos recorrentes, percepções compartilhadas e elementos singulares sobre suas práticas pedagógicas e sobre o processo de alfabetização. Tais categorias funcionaram como um mapa preliminar da variedade de temas expressos pelas participantes, servindo como base para o processo subsequente de codificação e para o refinamento progressivo das informações. A amplitude e a diversidade de pontos destacados pelas docentes resultaram na identificação de 34 categorias iniciais, que refletem desde concepções metodológicas e estratégias de ensino até fatores contextuais, demandas formativas, desafios estruturais e percepções sobre avaliação. Essa organização permitiu visualizar a complexidade do trabalho docente e a multiplicidade de dimensões que atravessam a alfabetização no cotidiano escolar.

² *Verbatim*: termo latino que significa “literalmente”, utilizado para indicar reprodução fiel das falas, preservando vocabulário e estrutura original para garantir autenticidade e precisão interpretativa.

No Quadro 2, apresentamos detalhadamente essas categorias, que orientaram o avanço da análise temática e subsidiaram a construção das unidades de significado discutidas nos tópicos seguintes.

Esse conjunto de categorias iniciais também permitiu uma compreensão mais ampla das múltiplas dimensões que atravessam a prática docente. Ao reunir aspectos pedagógicos, estruturais e formativos, tornou-se possível identificar padrões e nuances que nem sempre aparecem de imediato nas falas. Assim, as categorias apresentadas no Quadro 2 reforçam a complexidade do trabalho das professoras e servem como base sólida para as etapas seguintes da análise.

Quadro 2 – Categorias iniciais

No.	Categorias Iniciais (Códigos/Unidades de Significado)	No.	Categorias Iniciais (Códigos/Unidades de Significado)
1	Método Fônico (Uso/Base da Escola)	18	Adaptações (Atividades/Apostilas)
2	Teorias/Compilado de Métodos	19	Falhas na Plataforma/Compilação de Dados
3	Método Fonoviso-Articulatório/Boquinhas	20	Alinhamento Conteúdo Cobrado (Rima/Texto/Fluência)
4	Rejeição ao Método Único/Receita Pronta	21	Saber Fazer a Prova (Treino/Formato)
5	Diversidade de Níveis de Aprendizagem	22	Avaliação Niveladora/Padrão
6	Diagnóstico Psicogenético (Testes de Nível)	23	Alunos Atípicos (TEA, TDH, Laudo, Investigação)
7	Atividades/Planejamento Diversificado	24	Necessidade de Assistência Diferenciada
8	Recursos Tecnológicos (Lousa Digital, Vídeos, Apps)	25	Desafios Estruturais (Turmas Cheias)
9	Recursos Lúdicos (Jogos, Rimas, Quebra-Cabeças)	26	Acúmulo de Serviços/Bombardeio
10	Uso de Ditados/Leitura Diária	27	Falta de Base (Pré-Requisito)
11	Formação Continuada (Obrigatória)	28	Formação Raso/Velho/Não Aplicável
12	Busca por Formação Pessoal/Neurociência	29	Material Didático Ideal (Guia para o Professor)
13	Relevância da Formação (Contribuições)	30	Material Focado na Preparação (Pré-requisitos)
14	Desempenho do CNCA (Geral)	31	Material Prático/Simples (Viabilidade)
15	Foco na Fluência Leitora/Leitura Silabada	32	Avaliação Positiva (Feedback/Diagnóstico)
16	Intervenção Pós-Avaliação (Reorientação)	33	Falta de Estímulo/Imaturidade do Aluno
17	Apoio Familiar (Participação dos Pais)	34	Tempo Curto para Aplicação/Correção (Burocracia)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As categorias intermediárias (ou eixos temáticos detalhados) emergiram da organização e do agrupamento das unidades de sentido identificadas na pré-análise e na codificação inicial. Nessa etapa, os trechos codificados foram reunidos em torno de núcleos significativos que expressam as ideias centrais presentes nos discursos das professoras, permitindo uma estruturação mais refinada do material empírico e a identificação de padrões, convergências e divergências entre as falas.

Esse movimento analítico possibilitou a passagem da leitura pontual das unidades de registro para uma compreensão articulada dos sentidos produzidos, respeitando o princípio da ancoragem nos dados e preservando a voz das participantes. Ressalta-se que, em consonância com Bardin (2011; 2016), a frequência temática foi compreendida a partir da recorrência, relevância e profundidade com que cada assunto foi abordado ao longo das entrevistas, considerando seu potencial explicativo para o fenômeno investigado.

Além disso, esse processo implicou revisitar o corpus de forma sistemática, com leituras sucessivas e reflexivas, a fim de garantir rigor e fidelidade ao contexto das falas. As interpretações foram construídas progressivamente, articulando as pistas presentes nos relatos com os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, especialmente no campo da alfabetização e das políticas públicas educacionais. Dessa forma, buscou-se evitar interpretações precipitadas ou distantes do material empírico, assegurando uma análise sensível às nuances e particularidades das experiências docentes.

Assim, os eixos intermediários resultantes dessa etapa constituem o elo entre as unidades de significado identificadas no corpus e as categorias finais de análise, servindo como base para a interpretação teórica e para a discussão dos achados da pesquisa. A seguir, apresentamos a sistematização desses eixos, que orientaram a organização dos resultados e fundamentaram a análise interpretativa realizada.

Além disso, a elaboração desses eixos intermediários contribuiu para uma visão mais integrada das dimensões que atravessam o processo de alfabetização, evidenciando como fatores pedagógicos, formativos e contextuais se entrelaçam nas práticas das professoras. Ao organizar os sentidos produzidos de forma gradual e comparativa, tornou-se possível identificar conexões que não seriam percebidas em uma leitura fragmentada do corpus. Esse aprofundamento permitiu, portanto, qualificar a compreensão das experiências docentes e fortalecer a consistência interpretativa que sustenta as etapas seguintes da análise.

Quadro 3 – Categorias intermediárias

Categorias Intermediárias	Frequência (Inferida)	Exemplos de Verbalizações Chave
1. Práticas Metodológicas Híbridas e Ecléticas	Alta (Presente em todas as falas)	“Eu não sigo um método, sigo teorias. Eu faço um compilado do que acredito que dá certo com cada turma. Porque, pra mim, nenhum método contemplado ” (P3). "Eu uso uma teoria do método fônico, eh teorias do método eh fonoviso articulatório, que é o método das boquinhas ” (P3).
2. Enfrentamento da Diversidade e Alunos Atípicos	Muito Alta (Tema central dos desafios)	“Eu nem chamo de diversidade, chamo de dificuldades, porque são severas . Tem muito aluno atípico, sem laudo , que precisa de coisas bem específicas. Eu crio apostilas, caixas de atividades só pra um aluno ” (P4). "Eu tenho dois TEAs e dois TDHs. Então, às vezes eu preciso usar métodos diferentes com eles também, né? Tipo, em sala de aula para poder incluir todo mundo ” (P1).
3. Avaliação Diagnóstica e Intervenção Intencional	Alta (Elemento chave para o sucesso)	“Eu faço o diagnóstico psicogenético pra saber em que nível as crianças estão. Aí eu separo por grupos de dificuldade ” (P1). “O que interfere mesmo é entender o que o aluno precisa e intervir para ele avançar ” (P3).
4. Desafios de Contexto e Sobrecarga Docente	Alta (Motivo de críticas e dificuldades)	“Acho que no acúmulo de serviços... É um bombardeio de coisas... Fica difícil focar no que realmente importa” (P3). “A sala é muito cheia e com níveis diferentes de alunos, isso torna o trabalho muito complicado e difícil” (P2).
5. Crítica à Formação e Demanda por Conteúdo Novo	Média	“Eu acho que os cursos são muito rasos e trazem mais do mesmo , sem inovações práticas” (P4). "Falta um olhar para aquilo que realmente tá acontecendo dentro de sala de aula ” (P3).
6. Visão Crítica da Avaliação CNCA e Padronização	Média	“A prova ela é padrão... ela não retrata esse avanço do aluno, ela nivela ” (P3). “Saber o conteúdo é diferente de saber fazer a prova . A gente precisa preparar o aluno para o formato da avaliação ” (P3).
7. Características do Material Didático Ideal	Média (Tema de conclusão)	“Eu acho que o nosso problema ele entra um pouco no pré-requisito... esse guia seria nesse sentido de apoiar do que em cada etapa eu preciso provocar para que ele vá para a próxima ” (P3).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As categorias intermediárias (ou eixos temáticos detalhados) foram constituídas a partir do agrupamento das unidades de sentido identificadas na etapa inicial da análise, organizando trechos das entrevistas em torno de núcleos significativos que expressam os temas centrais presentes nos discursos das professoras. Essa sistematização permitiu avançar de uma leitura fragmentada para uma compreensão articulada do material empírico, evidenciando padrões, convergências e divergências nas percepções das participantes. Em consonância com Bardin (2011; 2016), a frequência temática não foi tratada por meio de contagem numérica, mas inferida pela recorrência, relevância e profundidade com que cada tema emergiu ao longo das falas, considerando seu potencial explicativo para o fenômeno estudado. Assim, os eixos intermediários constituíram a base para a construção das categorias finais de análise, apresentadas a seguir.

Quadro 4 – Categorias e temas identificados

Categoria Final (Eixo Analítico)	Temas/Aspectos Identificados (Síntese Interpretativa)
A. Os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância do Método Fônico como base institucional e pessoal. • Postura Eclética e Reflexiva das docentes, articulando teorias (e.g., fonoviso-articulatória). • Rejeição explícita à rigidez do Método Único. • Uso de Recursos Didáticos Variados (Tecnológicos, Lúdicos e Concretos) como mediadores da aprendizagem.
B. O desempenho dos alunos na avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	<ul style="list-style-type: none"> • Divergência entre o Progresso em Sala e o Resultado Padrão. • Reconhecimento da Avaliação como Diagnóstico para orientar intervenções (e.g., foco na fluência leitora e matemática). • Fatores de Dificuldade: Baixa fluência leitora, formato da prova e a não adequação para alunos atípicos/em investigação.
C. A relação entre os métodos de alfabetização e os resultados obtidos nessa avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A Eficácia é Multifatorial, dependendo da qualidade da Intervenção Docente (observação e replanejamento). • Alinhamento entre o Método e o Conteúdo da Prova (Fônico + Rima/Texto/Leitura) contribui para o sucesso. • Uso sistemático do Teste da Psicogênese (Ferreiro e Teberosky) para guiar o ensino e a intervenção individualizada por níveis.
D. O desenvolvimento de material didático voltado à alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de um Guia Focado na Preparação (Pré-requisitos). • Demanda por um material que apoie a Intervenção em Diferentes Níveis e para alunos com dificuldades severas. • Ênfase na Praticidade, Clareza e Viabilidade de Aplicação em salas de aula heterogêneas e cheias.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No eixo A – *Métodos de alfabetização utilizados pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental* – apresentamos as concepções e práticas pedagógicas das docentes, com destaque para os métodos, estratégias e recursos didáticos mobilizados no processo de alfabetização. Evidenciamos, ainda, como essas professoras lidam com a heterogeneidade das turmas e com os desafios cotidianos para garantir o avanço dos estudantes no percurso da alfabetização.

No eixo B – *Desempenho dos estudantes na avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)* – analisamos as percepções das participantes acerca dos resultados obtidos por suas turmas, bem como os fatores que, na visão das professoras, contribuem para os diferentes níveis de desempenho apresentados pelos alunos na avaliação externa.

No eixo C – *Relação entre metodologias de alfabetização e resultados no CNCA* – discutimos como as escolhas pedagógicas das docentes dialogam com os resultados da avaliação, destacando convergências, tensões e desafios para alinhar práticas alfabetizadoras às demandas das políticas públicas de avaliação e garantia da alfabetização na idade certa.

Por fim, no eixo D – *Sugestões para o desenvolvimento de material didático para alfabetização* – apresentamos as contribuições das professoras para a elaboração de recursos pedagógicos voltados à melhoria das práticas alfabetizadoras, considerando necessidades reais de sala de aula e a experiência das docentes no contexto da educação pública do Distrito Federal.

Na seção seguinte, realizamos a análise e discussão dos dados empíricos, articulando as falas das professoras participantes com os aportes teóricos mobilizados ao longo do trabalho e com os dados documentais obtidos. Para garantir maior clareza na exposição, optamos por organizar a análise em subtítulos que correspondem às questões formuladas no roteiro da entrevista semi-estruturada. Cada subtítulo traz, portanto, o conteúdo relacionado a uma pergunta específica feita às docentes. Por exemplo, a subseção 4.2, “Métodos de alfabetização utilizados pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental”, corresponde à pergunta 1 do roteiro: “Quais métodos de alfabetização você costuma utilizar com os seus alunos do segundo ano?”. Essa estrutura tem como objetivo facilitar a compreensão do leitor e tornar mais evidente o percurso analítico adotado nesta pesquisa.

4.2 Métodos de alfabetização utilizados pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental

A análise das entrevistas evidenciou diferentes compreensões sobre os métodos de alfabetização e suas aplicações em sala de aula. As respostas mostraram tanto a permanência de abordagens tradicionais, como o método fônico, quanto a presença de práticas adaptativas e reflexivas, que revelam a tentativa de responder às necessidades específicas das turmas.

De modo geral, observou-se que o método fônico é amplamente utilizado pelas participantes, seja como diretriz institucional, seja como escolha pedagógica pessoal. A Professora 1 afirma que “o principal método que eu utilizo é o método fônico. Trabalho começando com um texto fonológico e depois desenvolvo as atividades com base nele”. Ela destaca também que “sempre trabalhei com o método fônico nesses 14 anos de sala de aula e vejo o quanto as crianças crescem com ele”.

De forma semelhante, a Professora 2 relatou que “a escola adota o método fônico como base, mas cada professora tem liberdade para adaptar. Eu uso também outras estratégias, de acordo com a necessidade da turma”. Essa fala reforça a percepção de que, embora o método fônico seja predominante, há espaço para práticas híbridas e contextualizadas.

A ênfase nas relações entre som e grafema evidencia o papel da consciência fonêmica como um componente importante nos processos de alfabetização. Essa abordagem dialoga com Moraes (2012), que destaca a relevância do domínio das correspondências fonema-grafema para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Já Mendonça (2011), ao analisar os métodos sintéticos em perspectiva histórica, reconhece que, entre eles, o método fônico contribuiu para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, especialmente na fase inicial da apropriação do código escrito, sem, contudo, advogar por sua adoção exclusiva.

No entanto, ao analisar as falas das docentes, foi possível perceber também a consciência de que nenhum método, isoladamente, é suficiente para abarcar a complexidade do processo de alfabetização. A Professora 3 afirmou: “Eu não sigo um método único. Eu trabalho com teorias, com um compilado de coisas que eu vejo que funcionam com a turma. Porque eu acredito que nenhum método contempla tudo”. Já a Professora 4, reforçou essa perspectiva ao dizer: “Eu não acredito que exista um método que sirva para todos. A gente tem que entender como o aluno aprende para saber intervir”.

Essas falas indicaram uma postura crítica e reflexiva frente à prática pedagógica, evidenciando que o trabalho docente vai além da simples aplicação de técnicas predefinidas. Essa compreensão se aproxima da concepção de Ferreiro (1985, p. 11), ao afirmar que “os métodos [...] não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento”.

Ferreiro (1985) propõe compreender a alfabetização como um processo de construção conceitual, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Para a autora, o foco excessivo nos sons e nas correspondências gráficas — típico do método fônico — tende a reduzir a escrita a um simples código de transcrição sonora, desconsiderando sua natureza como sistema de representação da linguagem. Ela adverte que “ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva [...] e, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo linguístico” (FERREIRO, 1985, p. 17).

A Professora 1, ao mencionar o uso de jogos de rimas e repetição de sons, e a Professora 3, ao citar o “método da boquinha”, exemplificaram a centralidade atribuída à consciência fonológica no trabalho com a alfabetização. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento da percepção sonora, aspecto valorizado por Morais (2012; 2019), que ressalta a importância da consciência fonêmica para o avanço no domínio do sistema alfabético. No entanto, conforme alerta Ferreiro (1985), quando essas práticas se limitam à dimensão técnica da leitura e escrita, sem articulação com contextos significativos de uso da linguagem, podem restringir o processo de aprendizagem. Essas abordagens, portanto, evidenciam diferentes compreensões sobre o papel da oralidade e da fonologia na alfabetização, exigindo reflexão crítica por parte dos professores sobre o equilíbrio entre a técnica e o sentido.

Por outro lado, a flexibilidade expressa nas falas das Professoras 3 e 4 demonstra uma aproximação com a concepção de Soares (2014), que defende uma alfabetização em contexto letrado, articulando o ensino sistemático das propriedades do sistema de escrita alfabética com práticas sociais de leitura e escrita. Essa mesma perspectiva é reforçada por Frade (2007), ao destacar que os métodos de alfabetização são construções históricas e não prescrições fechadas, cabendo ao professor compreender as concepções de linguagem que fundamentam sua ação pedagógica e ajustá-las ao contexto dos alunos.

As professoras também relatam o uso de recursos variados, como jogos, leitura compartilhada e atividades com apoio tecnológico, indicando uma tentativa de tornar o

processo mais dinâmico e significativo. A Professora 2, por exemplo, mencionou o uso de “atividades no computador com os alunos que têm mais dificuldade, para associar o som à letra”, enquanto a Professora 1 afirma que “gosta de trabalhar com músicas e brincadeiras que envolvem os sons das palavras”. Essas estratégias refletem uma prática pedagógica que reconhece o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, em consonância com os princípios de Piaget (2013) e Vigotski (2000) sobre a aprendizagem como processo interativo e socialmente mediado.

Em síntese, a análise das entrevistas revelou que, embora o método fônico se mantenha como referência predominante, as práticas docentes não se limitam a ele. As professoras demonstram uma postura investigativa e adaptativa, combinando diferentes estratégias de ensino e dialogando, ainda que intuitivamente, com concepções construtivistas. Assim, suas falas expressam um movimento de superação da lógica prescritiva, aproximando-se da visão de Ferreira (1985) e Soares (2014), que concebem a alfabetização como um processo ativo, no qual a criança é sujeito do conhecimento e a escrita é compreendida como sistema simbólico e cultural, e não apenas como técnica de transcrição.

4.2.1 Rejeição de método único e a busca por abordagens integradas

Embora o método fônico apareça como predominante nas falas das professoras, a análise das entrevistas evidencia uma reflexão crítica sobre a limitação de qualquer método único. As docentes demonstram compreender que o processo de alfabetização é dinâmico, multifacetado e precisa ser constantemente adaptado às particularidades de cada turma.

A Professora 3 expressa essa concepção ao afirmar: “Eu não sigo um método, sigo teorias. Eu faço um compilado do que acredito que dá certo com cada turma. Porque, pra mim, nenhum método contempla tudo”. Essa fala traduz uma prática pedagógica que se distancia da rigidez metodológica, aproximando-se da perspectiva construtivista de que o ensino deve se ajustar ao modo como o aluno aprende, e não o contrário.

A Professora 4 complementou essa visão ao dizer: “Eu acho que o professor precisa entender a teoria e entender como o aluno aprende pra poder intervir. Eu não acredito em receita pronta”. Essa afirmação revela um posicionamento reflexivo e consciente sobre o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, em consonância com Vigotski (2000), para quem a aprendizagem se dá na interação entre o sujeito e o meio social, mediada pela ação pedagógica intencional.

Essa perspectiva vygotskiana, ao compreender o ensino como mediação e o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, foi posteriormente aprofundada por autores contemporâneos, como Morais (2012), que destaca que a alfabetização não pode se restringir ao domínio do código, mas deve promover o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas inseridas em práticas sociais de leitura e escrita. Para o autor, a aprendizagem da escrita deve articular aspectos fonológicos, ortográficos e discursivos, de modo que o estudante compreenda a função social da linguagem escrita.

Esse entendimento aproxima-se das contribuições de Soares (2014), que, ao introduzir o conceito de letramento no contexto brasileiro, amplia a discussão sobre alfabetização ao enfatizar que não basta ensinar a ler e escrever, mas é necessário formar sujeitos capazes de usar a linguagem escrita em situações reais de comunicação. A autora argumenta que o letramento representa um salto qualitativo em relação às abordagens tradicionais, pois reconhece que o aprendizado da escrita é inseparável de seu uso social e cultural. Assim, alfabetizar letrando implica integrar o domínio técnico da leitura e da escrita à compreensão de seus sentidos e finalidades no mundo contemporâneo.

É interessante observar que, embora a discussão sobre letramento seja central na produção acadêmica brasileira desde as décadas de 1980 e 1990, o termo não aparece de forma explícita nas falas das professoras entrevistadas nem nos documentos recentes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). No entanto, as práticas pedagógicas descritas e as diretrizes apresentadas pelo programa evidenciam uma aproximação com as concepções de Ferreiro e Teberosky (1985) e de Soares (2014), ao valorizarem o ensino contextualizado, a função social da linguagem escrita e a articulação entre alfabetização e letramento. Assim, ainda que o conceito não seja nomeado diretamente, tanto nas falas docentes quanto nas orientações do CNCA e do programa Alfaletando, é possível identificar princípios que dialogam com uma alfabetização significativa, voltada à compreensão, ao uso e à reflexão sobre a escrita em contextos reais de aprendizagem.

Nesse sentido, como apontam Ferreiro e Teberosky (1985), a alfabetização deve ser compreendida como um processo de construção conceitual que ultrapassa o ensino de técnicas. As autoras enfatizam que a criança é um sujeito cognoscente que elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, e não apenas um receptor de métodos predefinidos. Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Soares (2014) e Morais (2012), ao reafirmar a necessidade de uma educação que valorize o contexto social, o significado e a funcionalidade da linguagem.

Dessa forma, a fala da Professora 4, ao rejeitar a ideia de uma “receita pronta” e defender a importância de compreender como os alunos aprendem, aproxima-se das concepções de Vigotski (2000), Morais (2012) e Soares (2014), que convergem na defesa de uma prática pedagógica reflexiva, dialógica e culturalmente situada. Essa perspectiva também encontra afinidade com a obra de Chartier, para quem a leitura e a escrita são práticas sociais construídas em contextos históricos e culturais específicos, sustentando a ideia de que o processo de alfabetização não ocorre isoladamente, mas em redes de relações e trocas entre sujeitos. Ao mesmo tempo, tais falas evidenciam que ainda há um caminho a percorrer para que políticas educacionais e práticas pedagógicas se articulem de forma mais plena, em especial no que tange ao equilíbrio entre o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras e a formação de sujeitos críticos e ativos em seus contextos socioculturais.

Iniciativas recentes, como o CNCA demonstram avanços relevantes ao estabelecer não apenas metas e estratégias voltadas ao fortalecimento da alfabetização, mas também uma estrutura de apoio técnico e formativo aos professores, favorecendo a organização do trabalho pedagógico e a continuidade das ações nas redes de ensino. Essa estrutura, que envolve orientações curriculares, materiais didáticos e formações continuadas, contribui para dar maior coerência às práticas alfabetizadoras. Ainda assim, permanece o desafio de articular tais diretrizes a uma concepção de ensino que valorize, de maneira mais ampla, o letramento e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, como também se observa nas falas das professoras entrevistadas, que revelam esforços em alinhar suas práticas a essas orientações sem renunciar à autonomia pedagógica.

Em vez de seguir um modelo fixo, as professoras demonstram autonomia profissional e capacidade de adaptação, construindo práticas que emergem das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula. Essa postura dialoga com Ferreiro (1985), que critica a centralidade das discussões sobre métodos e defende a necessidade de compreender o processo de aprendizagem da escrita como uma construção conceitual. Para a autora, “não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção” (Ferreiro, 1985, p. 22).

Essa perspectiva também é compartilhada por Soares (2014), que propõe a noção de alfabetização em contexto letrado. Segundo a autora, o ensino da leitura e da escrita deve articular-se com situações reais de uso da linguagem, promovendo uma aprendizagem significativa e funcional. Assim, ao rejeitarem o método único e buscarem integrar diferentes

abordagens, as docentes entrevistadas aproximam-se dessa concepção ao promover práticas que unem sistematização e uso social da escrita.

Nessa direção, as falas das professoras reforçam uma compreensão ampliada da alfabetização, marcada pela valorização da experiência, da autonomia e do contexto sociocultural dos alunos. Em vez de uma ruptura total com os métodos tradicionais, essas falas indicam uma prática docente que os transcende, incorporando elementos diversos de forma crítica e contextualizada, de acordo com as necessidades reais da turma e com a construção pedagógica do professor. Em vez de seguir um modelo fixo, as professoras demonstram autonomia profissional e capacidade de adaptação, construindo práticas que emergem das necessidades observadas no cotidiano da sala de aula. Essa postura dialoga com Ferreiro (1985), que critica a centralidade das discussões sobre métodos e defende a necessidade de compreender o processo de aprendizagem da escrita como uma construção conceitual. Para a autora, “não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção” (Ferreiro, 1985, p. 22).

A Professora 2, por exemplo, menciona que “usa o fônico como base, mas complementa com textos, jogos e leitura compartilhada, porque as crianças precisam ver o sentido daquilo que aprendem”. Já a Professora 1 relata que “gosta de trabalhar com músicas e histórias, porque isso desperta o interesse das crianças e ajuda a conectar o som com o significado”. Essas falas reforçam o entendimento de que o método, por si só, não garante a aprendizagem, sendo necessário criar situações em que o aluno compreenda o propósito e a funcionalidade da leitura e da escrita.

Nessa direção, Frade (2007) observa que a prática alfabetizadora precisa superar o caráter tecnicista e reconhecer a historicidade dos métodos, entendendo-os como produtos de concepções de linguagem e de ensino que se transformam ao longo do tempo. Essa compreensão é perceptível nas falas das docentes, que transitam entre estratégias fônicas, construtivistas e interativas, compondo uma prática plural, híbrida e reflexiva.

Além disso, essa diversidade metodológica evidencia um movimento de profissionalização docente, no qual as professoras não se limitam a aplicar métodos prescritos, mas interpretam, recriam e avaliam constantemente suas próprias ações. Essa postura se alinha à concepção de Mendonça (2011), que enfatiza a importância do professor

como sujeito de reflexão, capaz de integrar diferentes referenciais teóricos e adequá-los à realidade concreta da escola.

Em síntese, a análise das falas evidencia que as professoras não compreendem o método como um fim em si mesmo, mas como um meio de mediar o aprendizado de forma contextualizada e significativa. Ao rejeitarem a rigidez de um único modelo e articularem múltiplas referências teóricas e práticas, constroem uma alfabetização em movimento, que valoriza tanto a dimensão conceitual e cognitiva da aprendizagem da escrita quanto sua dimensão social e cultural. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Ferreiro (1985), Soares (2014) e Frade (2007), que concebem a alfabetização como um processo dinâmico e integrado às práticas sociais de leitura e escrita, sustentado por uma visão de linguagem como interação e produção de sentido.

4.2.2 A percepção do objeto de conhecimento e o papel reflexivo da prática docente

Ferreiro (1985) destaca que as discussões em torno dos métodos de alfabetização frequentemente negligenciam a compreensão da natureza epistemológica da escrita enquanto objeto de conhecimento. Para a autora, “ao reduzir o ensino da leitura e da escrita à transcrição de sons, perde-se a compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem” (p. 30). Nesse sentido, alfabetizar não se restringe a associar grafemas a fonemas, mas implica compreender a escrita como um sistema simbólico que expressa e organiza o pensamento.

As falas das professoras entrevistadas revelaram um movimento que, embora ainda inclua referências ao método fônico, demonstra consciência crítica quanto à limitação de abordagens exclusivamente técnicas. Nesse contexto, a “técnica” está associada à visão tradicional de alfabetização centrada apenas na decodificação e memorização, desvinculada de práticas sociais de leitura e escrita. As professoras apontam, assim, para a necessidade de integrar aspectos técnicos do processo — como a consciência fonológica — a propostas pedagógicas mais amplas, contextualizadas e reflexivas. A Professora 2 afirmou: “Eu utilizo o método fônico, mas trago também recursos que ajudem a incluir os alunos que têm mais dificuldade, como jogos digitais e atividades na lousa. A gente tem que adaptar pra que todos consigam acompanhar.” Essa fala evidencia um olhar sensível às diferenças e uma compreensão da aprendizagem como processo dinâmico e inclusivo, em consonância com o que Vygotski (2000) denomina de zona de desenvolvimento proximal, na qual o papel do

professor é o de mediador que intervém de forma intencional para promover o avanço cognitivo do estudante.

De modo semelhante, a Professora 1 relatou: *“Eu gosto de trabalhar com jogos que envolvem rimas e sons repetitivos, porque as crianças aprendem brincando. Elas vão fazendo as associações naturalmente.”* Essa fala revela uma prática que mobiliza aspectos da consciência fonológica, mas que se distancia de abordagens mecanicistas, ao integrar esses elementos a atividades lúdicas e significativas. Tal postura aproxima-se da perspectiva de Ferreiro (1985) e Soares (2014), ao reconhecer a aprendizagem da escrita como um processo que envolve compreensão, reflexão e uso funcional da linguagem. Como destaca Soares (2014), alfabetizar implica inserir o aluno em situações reais de leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas em contextos socialmente significativos.

A Professora 3 também expressa uma concepção alinhada à noção de que a aprendizagem da escrita requer um olhar ampliado sobre o sujeito que aprende: “Eu não sigo só um método, eu uso vídeos, jogos, livros, aplicativos... o que eu vejo que funciona com aquela turma. Cada grupo é diferente.” Já a Professora 4 complementa: “Tem aluno que aprende ouvindo, tem outro que precisa ver, outro que precisa fazer. Então eu tento diversificar, usar música, jogos, filmes e até materiais adaptados pra quem tem mais dificuldade.”

Essas práticas revelam o que (2012) descreve como uma alfabetização em movimento, em que o professor atua como pesquisador da própria prática, experimentando, adaptando e recriando estratégias a partir das necessidades concretas de aprendizagem de seus alunos. Tal postura evidencia o caráter reflexivo e investigativo da docência, aproximando-se também das ideias de Frade (2007), para quem o ensino da leitura e da escrita deve integrar teoria e prática de forma crítica, reconhecendo a complexidade da alfabetização como um processo cognitivo, social e cultural.

Como sintetiza Ferreiro, “é preciso reintroduzir a escrita como sistema de representação da linguagem e ter uma visão menos empobrecida da criança” (1985, p. 30), reconhecendo-a como sujeito que pensa e constrói interpretações. Nesse sentido, as professoras demonstram compreender que nenhum método isolado é suficiente para dar conta da diversidade de ritmos e modos de aprender. Ao recorrerem a recursos variados — tecnológicos, lúdicos, artísticos e adaptativos — constroem práticas híbridas que se afastam da rigidez prescritiva e se aproximam da concepção de alfabetização como processo de construção de sentidos.

Essa atitude reflete o que Soares (2014) define como alfabetização em contexto letrado, em que o domínio da escrita se desenvolve em diálogo com situações reais de uso da linguagem, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. De forma geral, observa-se que as falas das docentes apontam para uma percepção ampliada da alfabetização, que reconhece a importância dos métodos como instrumentos, mas não como fins em si mesmos. Essa postura traduz um entendimento reflexivo do objeto de conhecimento, no qual o professor se posiciona como mediador crítico, capaz de articular teoria, prática e realidade escolar. Assim, a partir da interação entre o saber teórico e a experiência cotidiana, as professoras constroem práticas pedagógicas que se aproximam das concepções construtivistas e socioculturais da alfabetização, reafirmando o papel do educador como sujeito que aprende, reflete e transforma a própria ação educativa.

4.3 Diversidade de níveis de aprendizagem na alfabetização

4.3.1 A intervenção docente e o deslocamento da questão “como ensinar” para “como se aprende”

A análise desta categoria, fundamentada na abordagem qualitativa proposta por Creswell (2014) e orientada pela análise de conteúdo segundo Bardin (2011), resulta da interpretação das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é compreender de que forma as docentes lidam com a diversidade de níveis de aprendizagem em suas turmas, buscando identificar sentidos e estratégias subjacentes às suas práticas pedagógicas.

As respostas das professoras à questão “De que forma você lida com a diversidade de níveis de aprendizagem em sua turma durante o processo de alfabetização?” revelam concepções e ações que ultrapassam a mera aplicação de métodos. À luz das reflexões de Ferreira (1985), torna-se possível examinar como essas profissionais enfrentam a complexidade da aquisição da escrita, deslocando o foco da execução técnica do ensino para a compreensão de como o aluno aprende — ou seja, para uma perspectiva que valoriza o processo cognitivo, social e cultural da alfabetização. Nessa direção, a aprendizagem da escrita é compreendida não apenas como decifração de códigos, mas como uma prática de letramento, no sentido proposto por Soares (2014), em que o aluno se apropria da linguagem escrita em contextos reais de uso e significado. Assim, o processo de alfabetização é

entendido como um fenômeno que articula reflexão, experiência e inserção cultural, exigindo do professor um olhar investigativo e mediador sobre o modo como cada criança aprende.

Ferreiro (1985) propõe uma mudança epistemológica essencial ao estudo da alfabetização: em vez de perguntar “como se deve ensinar”, é preciso indagar “como se aprende”. O processo de alfabetização, segundo a autora, não é mecânico, mas uma atividade cognitiva complexa, em que a criança constrói sistemas interpretativos, formula hipóteses e elabora estratégias próprias para compreender o funcionamento da escrita. Como afirma, “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas [...]” (FERREIRO, 1985, p. 22), que devem ser analisadas como manifestações legítimas do pensamento infantil, e não como erros.

A fala da Professora 1 ilustra essa concepção ao afirmar: “Logo na primeira semana, eu faço o diagnóstico psicogenético pra saber em que nível as crianças estão. Aí eu separo por grupos de dificuldade, pra poder ajudar de perto quem tem mais necessidade.” Essa prática reflete um olhar investigativo sobre o processo de aprendizagem e indica a tentativa de compreender a escrita como sistema em construção, ajustando as intervenções conforme as hipóteses formuladas pelos alunos. Em consonância com Ferreiro (1985), essa postura desloca o foco do ensino para a aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito cognoscente e ativo.

A Professora 3 adota uma lógica semelhante, ao destacar: “As atividades são diversificadas. Eu planejo conforme o nível de desenvolvimento daquela criança, pra provocar a saída de um estágio pro outro.” Essa estratégia revela uma intervenção pedagógica orientada pela observação e pelo respeito às fases de construção da escrita, demonstrando consciência sobre a necessidade de provocar avanços conceituais, e não apenas reproduções mecânicas. Essa compreensão se aproxima da defesa de Morais (2012), segundo a qual o papel do professor é intervir de forma significativa, planejando atividades que desafiem o aluno a reorganizar suas estruturas cognitivas.

A Professora 2 enfatiza o desafio de atender à heterogeneidade da turma: “A diversidade é muito grande. Eu acabo tendo que fazer dois planejamentos: um pra quem já domina e outro pros que ainda estão no início. Mas às vezes é difícil dar conta, porque a sala é muito cheia.” A fala revela as limitações impostas pelas condições estruturais da escola pública, que frequentemente dificultam o acompanhamento individualizado. Nesse ponto, a reflexão de Vygotski (2000) é essencial: a aprendizagem ocorre na interação mediada entre

sujeitos, mas essa mediação se enfraquece quando o contexto escolar não oferece condições adequadas para o exercício da escuta e da observação atenta.

Já a Professora 4 problematiza o conceito de “diversidade” ao afirmar: “Eu nem chamo de diversidade, chamo de dificuldades, porque são severas. Tem muito aluno atípico, sem laudo, que precisa de coisas bem específicas. Eu crio apostilas, caixas de atividades só pra um aluno.” Essa fala revela um cenário em que a heterogeneidade se converte em sobrecarga docente e demanda personalizações extremas, com forte impacto emocional e operacional. A professora ainda menciona o apoio do Projeto Reconstruindo Saberes, que realiza atendimentos individualizados de alfabetização fora da sala regular — uma estratégia que, segundo ela, “tem surtido efeito”.

Tais relatos evidenciam que a diversidade de níveis de aprendizagem transcende o campo didático, envolvendo também dimensões estruturais, emocionais e institucionais. A ausência de recursos humanos e materiais adequados dificulta o trabalho docente e limita a efetividade das intervenções planejadas. No entanto, as falas das professoras também revelam um esforço contínuo de reelaboração prática, um movimento que se aproxima da concepção de Soares (2014), ao propor a alfabetização em contexto letrado — aquela que se constrói na relação com o mundo, com o outro e com os diferentes modos de usar a linguagem.

Nesse sentido, a diversidade em sala de aula não é tratada como obstáculo, mas como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Ao organizar grupos por níveis, adaptar planejamentos e personalizar materiais, algumas das docentes entrevistadas demonstraram um olhar sensível e reflexivo sobre as trajetórias de aprendizagem de seus alunos. Essa postura revela indícios de um deslocamento do paradigma tradicional — centrado no ensino — para uma prática que busca compreender como o aluno aprende, aproximando-se do princípio defendido por Ferreiro (1985), segundo o qual a alfabetização é, antes de tudo, um processo de construção conceitual. No entanto, nem todas as falas evidenciaram essa concepção, o que reforça a heterogeneidade das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Assim, observa-se que as professoras, mesmo diante de condições desafiadoras, constroem práticas que reconhecem a singularidade do sujeito que aprende. A intervenção pedagógica, portanto, emerge como um processo investigativo e ético, em que o docente interpreta, ajusta e transforma suas ações para promover o avanço de cada criança em seu próprio ritmo de desenvolvimento.

4.3.2 Desafios estruturais e condições de trabalho docente

A análise das entrevistas revelou que, ao refletirem sobre a diversidade de níveis de aprendizagem em sala de aula, as professoras ampliam a discussão para além das estratégias pedagógicas. Suas falas evidenciam as limitações impostas pelas condições materiais, pela falta de apoio especializado e pelo aumento da complexidade das turmas. Essa subcategoria emergente traduz o entrelaçamento entre o fazer pedagógico e o contexto institucional, demonstrando que o enfrentamento da heterogeneidade depende não apenas da competência docente, mas também de condições estruturais que viabilizem práticas efetivamente inclusivas.

A Professora 2 destacou a sobrecarga e a falta de tempo para realizar intervenções individualizadas: “A diversidade é muito grande. Eu acabo tendo que fazer dois planejamentos: um pra quem já domina e outro para os que ainda estão no início. Mas às vezes é difícil dar conta, porque a sala é muito cheia.” A fala reflete o dilema cotidiano enfrentado por muitos professores alfabetizadores, que precisam lidar com turmas numerosas e com níveis de aprendizagem bastante distintos. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de propor atividades diversificadas para atender à heterogeneidade das salas, as docentes percebem essa exigência como fonte de sobrecarga no exercício profissional. Esse cenário torna ainda mais desafiador o acompanhamento contínuo das hipóteses e avanços individuais das crianças — aspecto apontado por Ferreira (1985) como essencial no processo de alfabetização.

De forma semelhante, a Professora 4 ressaltou: “Eu nem chamo de diversidade, chamo de dificuldades, porque são severas. Tem muito aluno atípico, sem laudo, que precisa de coisas bem específicas. Eu crio apostilas, caixas de atividades só pra um aluno.” Essa fala expressa o esforço da docente em adaptar o ensino diante da ausência de políticas de suporte adequadas, revelando a personalização extrema como alternativa emergencial frente à falta de estrutura. A professora mencionou, ainda, a existência de apoio pontual por meio do Projeto Reconstruindo Saberes, que oferece atendimento fora da sala regular — “o que tem surtido efeito”, segundo ela. No entanto, a presença de projetos paralelos reforça a ausência de respostas sistêmicas e sustentáveis no cotidiano escolar.

Essas narrativas demonstram o que Soares (2014) denomina de “alfabetização sob tensão”, em que o professor precisa conciliar as exigências da política educacional, as metas

avaliativas e as necessidades reais dos alunos em contextos desiguais. Tal tensão gera o que Frade (2007) chama de “fragilidade institucional da alfabetização”, isto é, um cenário em que a responsabilidade pelo sucesso do processo recai quase exclusivamente sobre o professor, desconsiderando as condições concretas do trabalho pedagógico.

Vygotsky (2000) contribui para essa análise ao afirmar que a aprendizagem se dá na interação entre sujeitos e contextos mediadores. Quando o contexto não oferece os mediadores adequados — como recursos, tempo, espaço e apoio técnico —, o desenvolvimento potencial da criança é restringido. Assim, os desafios estruturais mencionados pelas docentes não são apenas problemas de gestão escolar, mas fatores que interferem diretamente na possibilidade de construção de zonas de desenvolvimento proximal.

A precarização das condições de trabalho aparece, portanto, como um obstáculo recorrente à efetivação de uma prática alfabetizadora reflexiva e investigativa. As professoras relatam o esforço constante para “dar conta” das demandas, elaborando materiais próprios, duplicando planejamentos e adaptando atividades. No entanto, esse esforço individual não substitui a necessidade de uma estrutura coletiva e política de apoio à alfabetização.

Essa dimensão estrutural recoloca o debate proposto por Ferreiro (1985): compreender o processo de alfabetização não apenas como uma questão metodológica, mas como um fenômeno social e institucional. A aprendizagem da escrita, sendo um processo de construção ativa, exige um ambiente que garanta tempo pedagógico, acompanhamento individualizado e formação continuada do professor.

Dessa forma, a categoria “Desafios estruturais e condições de trabalho docente” revela que a diversidade de níveis de aprendizagem é também o reflexo de desigualdades mais amplas do sistema educacional. A resposta das professoras, ainda que marcada por improvisações e limitações, demonstra resistência e compromisso ético com a aprendizagem dos alunos — o que reafirma o papel do professor como sujeito reflexivo, mediador e agente de transformação, mesmo em contextos adversos.

4.3.3 Estratégias adaptativas e práticas de resistência docente

As falas das professoras evidenciam que, diante da diversidade de níveis de aprendizagem e da falta de condições estruturais adequadas, a ação docente se reinventa continuamente. Emergindo como uma resposta prática e criativa aos desafios cotidianos, as

estratégias adaptativas revelam formas de resistência profissional e compromisso ético com o aprendizado dos estudantes.

A Professora 1 descreveu o uso de organização diferenciada como estratégia de acompanhamento: “Eu faço o diagnóstico logo no início e separo os grupos por nível. Assim, eu posso atender mais de perto os que têm mais dificuldade, principalmente os alunos com TEA e TDAH.” Essa prática evidencia uma concepção de ensino mediado e intencional, em que o professor ajusta suas ações ao nível de conceitualização da criança, numa perspectiva coerente com a teoria psicogenética de Ferreiro (1985), para quem compreender como o aluno pensa a escrita é condição para intervir de forma significativa.

De modo semelhante, a Professora 3 afirma: “Eu trabalho com atividades diversificadas, sempre conforme o nível de desenvolvimento daquela criança. A ideia é provocar o aluno a sair do estágio em que ele está.” Essa fala expressa uma postura pedagógica que prioriza a progressão dos saberes e o respeito aos ritmos individuais, reforçando o entendimento de que o aprendizado não é linear nem homogêneo. A professora evidencia, portanto, uma alfabetização em movimento, construída a partir da escuta e da observação do processo de cada aluno.

Outras docentes, como a Professora 2, transformam a adaptação em estratégia de sobrevivência profissional: “Eu preciso fazer dois planejamentos. Um pra quem já domina, outro pros que estão começando. É cansativo, mas é o jeito.” A elaboração de duplos planejamentos e o uso de atividades em níveis demonstram uma resistência silenciosa às limitações institucionais. Segundo Soares (2014), a prática pedagógica constitui um espaço de autoria e tomada de decisões por parte do professor, no qual este não simplesmente aplica procedimentos prontos, mas constrói caminhos pedagógicos possíveis diante das exigências e contradições entre os referenciais teóricos e as realidades escolares cotidianas.

A Professora 4, por sua vez, traduziu essa resistência em produção de materiais personalizados: “Eu monto apostilas e caixas de atividades pra cada aluno com mais dificuldade. É um trabalho grande, mas ajuda.” Essa iniciativa representa uma forma de inovação pedagógica artesanal, que nasce da observação das necessidades concretas dos alunos e da ausência de suporte institucional. O uso de recursos criados pela própria professora reafirma o caráter reflexivo e inventivo da docência, como destaca Frade (2007), ao argumentar que o professor alfabetizador é um sujeito criador de mediações entre a teoria e o cotidiano.

Essas práticas demonstram o que Tardif (2014) denomina de saberes experienciais, construídos no exercício da profissão e no enfrentamento dos desafios concretos da sala de aula. Trata-se de um saber que emerge da interação entre o conhecimento científico, a prática e o contexto, e que se revela como instrumento de resistência frente à precarização e à fragmentação das políticas educacionais.

Ao buscarem alternativas e criarem estratégias adaptativas, as professoras reafirmam sua função de mediadoras do conhecimento e agentes de transformação. Suas ações configuram um movimento de ressignificação da prática docente, em que a autonomia e a criatividade se tornam ferramentas de luta e de permanência no ofício. Como pontua Vygotsky (2000), o desenvolvimento ocorre no diálogo entre sujeito e meio; nesse caso, a docência se constrói no diálogo entre o ideal pedagógico e as condições concretas da escola.

Assim, as estratégias adaptativas analisadas nesta subcategoria não apenas revelam a inventividade das professoras, mas também funcionam como expressão de resistência simbólica frente às limitações estruturais da educação pública. São ações que, embora nasçam do imprevisto, traduzem um compromisso profundo com o direito de aprender e com a crença na potência cognitiva e social de cada criança.

Essa compreensão abre caminho para a próxima dimensão de análise, que aprofunda o olhar sobre os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos utilizados para apoiar a alfabetização. A articulação entre práticas adaptativas e o uso de recursos concretos evidencia como a ação docente combina teoria, criatividade e mediação para garantir a aprendizagem, mesmo em contextos adversos.

4.4 Recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos na alfabetização

A análise das entrevistas referentes à terceira questão da pesquisa — “Que tipos de recursos didáticos, pedagógicos ou tecnológicos você costuma utilizar para apoiar a alfabetização dos alunos?” — evidencia que as docentes do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal recorreram a uma ampla gama de estratégias e materiais. Esses recursos eram utilizados tanto para apoiar a apropriação do sistema de escrita quanto para atender à diversidade de níveis de aprendizagem presentes nas salas de aula. A interpretação dos dados segue os princípios da análise qualitativa de Creswell (2021) e da análise de conteúdo de Bardin (2011), buscando compreender os sentidos atribuídos pelas

professoras às suas práticas pedagógicas e o modo como essas práticas se articulam com concepções teóricas sobre alfabetização e letramento.

De modo geral, percebe-se que as professoras usam a tecnologia, o lúdico e os materiais concretos como mediadores da aprendizagem, com o intuito de tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e significativo. A lousa digital, os jogos didáticos, os vídeos e os aplicativos são exemplos recorrentes de recursos empregados para aproximar os alunos da linguagem escrita em situações mais atrativas e contextualizadas. A PROF1, por exemplo, relata que faz uso frequente da lousa digital para produção de texto coletivo e elaboração de atividades interativas, justificando que a tecnologia é “um jeito de incluir todo mundo”. Essa fala traduz a compreensão da alfabetização como um processo social e inclusivo, em que diferentes meios e linguagens favorecem a participação de todos os alunos.

A Professora 2 mencionou o uso de jogos de rimas e sons, voltados à associação fonológica. Embora tais práticas guardem semelhanças com o método fônico, predominante nas escolas observadas, é possível identificar nelas uma preocupação com a construção da consciência fonológica e com o prazer de aprender por meio de atividades lúdicas. No entanto, é importante considerar que, para Ferreiro (1985), a reflexão sobre os sons da fala não era vista como ponto de partida da alfabetização, mas como uma consequência do avanço na compreensão da escrita como sistema de representação. Em contraponto, autores como Morais (2012; 2019) argumentam que a consciência fonológica desempenha papel estruturante no processo de apropriação do princípio alfabético, sendo, portanto, uma habilidade que pode ser desenvolvida pedagogicamente.

As professoras também relatam o uso de recursos tradicionais e materiais impressos, como livros, cadernos e atividades de rotina, integrados a práticas de leitura e escrita contextualizadas. A PROF1 afirma que realiza ditados pedagógicos semanais com palavras estudadas durante a semana, utilizando o exercício para reforçar conteúdos de grafia e leitura. Essa prática, analisada à luz de Ferreiro (1991), revela uma concepção em transformação: o ditado, quando utilizado de modo reflexivo, pode se tornar uma estratégia de análise linguística, permitindo que o aluno compreenda as relações entre fala e escrita de forma significativa.

Outro aspecto central observado nas entrevistas é a adaptação dos recursos às necessidades individuais dos alunos. A PROF4, por exemplo, relata o uso de “caixas de atividades” personalizadas e apostilas diferenciadas para alunos com dificuldades específicas. Tal esforço evidencia a preocupação com a inclusão e a equidade, aspectos que Tardif (2014)

associa à dimensão prática e reflexiva do saber docente. Para o autor, o conhecimento do professor é construído na interação com a realidade escolar e exige constante reelaboração diante dos desafios cotidianos. Essa postura de “se virar nos 30”, como a própria professora expressa, reflete a tentativa de equilibrar as limitações estruturais com o compromisso pedagógico.

De forma semelhante, a PROF3 ressalta que a escolha dos materiais depende do nível de cada criança, enfatizando a necessidade de “provocar o aluno para que ele avance”. Essa intencionalidade pedagógica, que reconhece o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, aproxima-se da perspectiva construtivista de Ferreiro (1985), segundo a qual a escrita deve ser compreendida como um objeto de conhecimento a ser reconstruído pela criança. Além disso, práticas como o uso de vídeos, livros, músicas e jogos digitais ampliam o contato com textos de diferentes naturezas e gêneros, reforçando o caráter social e cultural da alfabetização, conforme defendem Soares (2014) e Mendonça (2007).

Em síntese, a análise demonstra que, embora o método fônico ainda figure como referência entre as docentes, há uma busca constante por estratégias complementares e integradoras. As professoras articulam recursos tecnológicos, materiais concretos e práticas de intervenção individualizada, evidenciando um movimento reflexivo em direção a uma alfabetização mais significativa e contextualizada. De acordo com Ferreiro (1985, p. 30),

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos materiais didáticos (...). É preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem.

Desse modo, os recursos empregados pelas docentes não se limitam a apoiar o ensino, mas atuam como meios que potencializam a aprendizagem ativa e reflexiva das crianças. Como observa Ferreiro (1985), a criança não espera a intervenção direta do adulto para começar a compreender a escrita; ela observa, compara, formula hipóteses e interage com o meio social para construir seu próprio sistema explicativo sobre a linguagem. Assim, a alfabetização se concretiza em um processo de interação entre sujeito e ambiente, no qual o contato com diferentes formas de representação e situações reais de leitura e escrita amplia as possibilidades de descoberta e compreensão. Nesse sentido, os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos tornam-se instrumentos de mediação que favorecem a autonomia

intelectual e o desenvolvimento conceitual da escrita, ao permitirem que o aluno atue como protagonista na construção de seu saber, em diálogo constante com o mundo letrado.

4.5 Formação continuada e a necessidade de uma revolução conceitual e didática na alfabetização

A partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, emergiu a categoria “Formação continuada e a necessidade de uma revolução conceitual na alfabetização”, diretamente relacionada ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que busca compreender os métodos de alfabetização utilizados pelos professores do 2º ano do ensino fundamental e suas relações com as práticas formativas oferecidas pela rede pública. Essa categoria reflete a percepção das docentes sobre a relevância, aplicabilidade e profundidade das ações de formação continuada voltadas à alfabetização, destacando tanto avanços quanto fragilidades nesses processos.

Todas as professoras participantes afirmaram participar do Programa Alfaletando, formação obrigatória destinada aos docentes do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos) da rede pública do Distrito Federal. Essa participação é uma exigência institucional vinculada às políticas de fortalecimento da alfabetização. Além dessa formação, algumas docentes realizam cursos optativos, de caráter complementar e voluntário, promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e pela plataforma AVAMEC, abordando temas relacionados à alfabetização, metodologia e tecnologia educacional. Essa combinação entre formação obrigatória e iniciativas individuais revela diferentes níveis de engajamento e autonomia docente em relação ao próprio desenvolvimento profissional.

As professoras 1 e 2 avaliam positivamente as formações continuadas, reconhecendo nelas oportunidades de atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas. A Professora 2 relata participar frequentemente dos cursos da EAPE e do Programa Alfaletando, considerando-os “muito significativos” e destacando que consegue aplicar o que aprende em sala de aula, observando melhorias graduais em sua prática. De forma semelhante, a Professora 1 participa de cursos promovidos pelo MEC, por meio da plataforma AVAMEC, envolvendo temas como alfabetização, metodologias de ensino e o uso da tecnologia como apoio à aprendizagem.

Essas percepções positivas correspondem ao potencial das formações em oferecer atualização técnica e reflexão sobre o fazer docente. Conforme ressalta Ferreiro (1985, p. 11),

“o método, por si só, não pode criar conhecimento”, sendo necessário que o professor reconstrua conceitualmente o que aprende, articulando teoria e prática a partir de sua experiência e compreensão sobre o processo de aprendizagem da escrita. A verdadeira relevância da formação está, portanto, em favorecer uma mudança de perspectiva epistemológica, e não apenas metodológica.

Por outro lado, as professoras 3 e 4 apresentam uma visão crítica sobre as formações oferecidas pela rede pública. A Professora 4 afirma que os cursos são “muito rasos” e trazem “mais do mesmo”, sem inovações práticas ou aplicabilidade imediata à realidade da sala de aula. Para ela, o aprendizado é “quase zero”, e os conteúdos pouco dialogam com os desafios concretos da alfabetização, marcados pela heterogeneidade e pela presença crescente de alunos com dificuldades. A Professora 3, embora participe das formações obrigatórias, também busca complementar sua formação por iniciativa própria, realizando cursos em neurociência, método fônico e método das boquinhas, com o objetivo de compreender melhor os processos cognitivos da leitura e da escrita. Ambas expressam uma crítica comum: as formações institucionais muitas vezes estão desconectadas das realidades escolares e priorizam conteúdos genéricos, sem oferecer suporte efetivo para lidar com os desafios contemporâneos da alfabetização.

Essas críticas ecoam as reflexões de Ferreiro (1985), que aponta que o foco das discussões sobre alfabetização permaneceu, durante décadas, limitado à polêmica dos métodos — fônico, global, analítico ou sintético —, negligenciando as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Para a autora, “as mudanças necessárias na alfabetização não se resolvem por meio de novos métodos ou materiais didáticos, mas por uma revolução conceitual que reposicione a escrita como sistema de representação da linguagem” (Ferreiro, 1985, p. 9).

Nesse sentido, a insatisfação expressa pelas professoras mais experientes com relação às formações oferecidas reflete o desafio de superar uma abordagem meramente técnica e promover um olhar mais investigativo e reflexivo sobre o modo como as crianças aprendem. Ferreiro (1985, p. 9) já alertava que “tradicionalmente, as discussões sobre alfabetização têm se centrado na polêmica dos métodos [...], mas nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita.” Essa afirmação convida à ampliação do foco da formação docente, deslocando o debate do “como ensinar” para a compreensão do “como se aprende”. No entanto, tal perspectiva não implica a secundarização do papel didático do professor. Pelo contrário, exige uma atuação pedagógica

ainda mais intencional, capaz de articular conhecimento teórico, observação das hipóteses infantis e organização de práticas que favoreçam o avanço conceitual dos alunos. Nesse sentido, a insatisfação das professoras mais experientes com as formações oferecidas reflete o desafio de superar uma formação meramente técnica e promover um olhar investigativo e reflexivo sobre o modo como as crianças aprendem.

Ainda que as críticas predominem, destaca-se o posicionamento da Professora 3, que valoriza as formações quando estas contribuem para compreender o processo de aprendizagem da criança e identificar o estágio em que o aluno se encontra, de modo a planejar intervenções mais adequadas. Essa compreensão aproxima-se da concepção de Ferreiro (1985, p. 22), segundo a qual “a intervenção adequada exige compreender o processo de construção da criança para imaginar um tipo de intervenção coerente com sua natureza”. Assim, a formação continuada deve oferecer instrumentos conceituais, e não apenas recursos práticos, para orientar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Em síntese, todas as professoras participam das formações continuadas — especialmente do Programa Alfaetrando, de caráter obrigatório —, mas divergem quanto à sua relevância e aplicabilidade. Enquanto as professoras 1 e 2 reconhecem ganhos práticos e teóricos, as professoras 3 e 4 apontam superficialidade e desconexão das propostas. A análise indica que, embora a formação continuada seja uma política amplamente implementada, ela ainda carece de profundidade conceitual e de vínculo efetivo com os desafios cotidianos da alfabetização.

De acordo com Ferreiro (1985, p. 13), “a verdadeira mudança depende de repensar a prática escolar à luz dos novos dados das investigações sobre a psicogênese da língua escrita”. Portanto, a formação docente precisa ser repensada como um espaço de reflexão crítica e reconstrução conceitual, capaz de sustentar práticas pedagógicas coerentes com o modo como as crianças aprendem — e não apenas com o modo como se ensina.

4.6 Desempenho dos alunos na avaliação do Compromisso Criança Alfabetizada

A categoria “Desempenho dos alunos na avaliação do Programa Criança Alfabetizada” está diretamente relacionada à quinta questão das entrevistas, que buscou compreender como as professoras avaliam, de modo geral, o desempenho de seus alunos do segundo ano na avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e quais aspectos se destacaram nos resultados. As narrativas das docentes revelaram percepções distintas sobre o

alcance dos objetivos de aprendizagem previstos no Programa, destacando tanto avanços expressivos quanto críticas à forma como a avaliação representa — ou deixa de representar — o desenvolvimento real das crianças no processo de alfabetização.

A análise dessa questão, à luz das reflexões de Ferreiro (1985), evidencia a distância entre a complexidade do processo de aprender e a rigidez dos instrumentos avaliativos padronizados. Ferreiro questiona a crença tradicional segundo a qual o sucesso do aluno depende apenas da aplicação correta de um método e da ideia de que o processo de alfabetização se encerra entre as quatro paredes da sala de aula. Para a autora, “tradicionalmente, a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: ‘como se deve ensinar a ler e escrever?’ A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos” (Ferreiro, , 1985, p. 7). Ao contrário dessa visão, a autora defende que a alfabetização é um processo ativo e construtivo, no qual a criança elabora hipóteses e cria estratégias próprias para compreender o funcionamento da escrita. Assim, a avaliação deve reconhecer essas construções, e não reduzi-las a classificações de “certo” e “errado”. Nesse caso, reconhecer que uma resposta está "errada" não quer dizer que o professor não considerou a construção longitudinal da criança aprendente.

As professoras demonstram percepções variadas sobre os resultados do CNCA. Para algumas, os dados indicam evolução significativa dos estudantes. A Professora 2 explicou que, na primeira aplicação, “os alunos estavam muito defasados, com dificuldades grandes em leitura e matemática”, mas na segunda aplicação “houve uma melhora muito boa, principalmente na leitura e na escrita”. Já a Professora 1 destacou que, na primeira prova, a principal dificuldade foi a fluência leitora: “eles liam em caixa alta, com muita pausa, muito silabado”. Após intervenções com foco na leitura diária e atividades de ditado, observou avanços expressivos: “todos já estavam alfabetizados, ninguém ficou para trás”. Ela acrescentou que, após o desenvolvimento da fluência leitora, os alunos conseguiram realizar sozinhos a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), demonstrando maior autonomia e compreensão textual.

Esses depoimentos revelam, em parte, uma tentativa de uso formativo da avaliação, na qual as docentes analisam os resultados como um diagnóstico capaz de orientar o ensino e favorecer intervenções pedagógicas mais assertivas. Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Soares (2014), para quem alfabetizar é também letrar, o que implica

possibilita à criança o domínio do sistema alfabético em práticas sociais significativas. Morais (2012), por sua vez, defende que o ensino da escrita deve partir das hipóteses formuladas pela criança, permitindo que o professor compreenda o ponto de partida de cada aluno e planeje ações que favoreçam o avanço conceitual. No entanto, ainda que essas premissas não sejam contraditórias, é importante problematizar até que ponto essa reorientação do ensino resulta de um compromisso com o desenvolvimento das aprendizagens — ou se está condicionada à lógica de “treinos” para avaliações externas, como as previstas no CNCA. Essa tensão entre intencionalidade pedagógica e cumprimento de metas externas também foi sinalizada em outros momentos deste estudo e exige atenção ao se analisar o papel real da avaliação nas práticas docentes.

Por outro lado, outras falas revelam um olhar crítico sobre o formato padronizado da avaliação. A Professora 3 ressaltou que a prova “não mostra o que a gente vê na sala. Cada criança tem um ritmo, um jeito de pensar, mas a prova é igual para todos”. Segundo ela, o instrumento avaliativo não reflete a diversidade das hipóteses de escrita presentes em sala de aula: “eu tenho alunos silábicos, silábico-alfabéticos, e outros já alfabéticos; não dá para nivelar tudo na mesma prova”. A docente também destacou limitações do sistema de registro e a ausência de adaptações para alunos atípicos: “as crianças que estão em investigação, com suspeita de autismo, por exemplo, não têm apoio diferenciado; elas ficam sem conseguir mostrar o que sabem”.

Essas críticas dialogam com o pensamento de Luckesi (2002), que defende a avaliação como um ato político e ético, cuja finalidade deve ser a promoção do desenvolvimento e não a classificação. Para o autor, “avaliar é um ato de amor, no sentido de compromisso com o crescimento do outro” (Luckesi, 2002, p. 36). De modo semelhante, Condemarín e Medina (2000) alertam que a avaliação deve integrar-se ao processo de ensino-aprendizagem, servindo como instrumento de regulação e não como etapa isolada. As falas das docentes revelam, portanto, a tensão entre a função diagnóstica que a avaliação pode assumir e a sua aplicação como ferramenta de medição padronizada, muitas vezes descolada da realidade pedagógica.

A Professora 4 também apresentou uma leitura crítica, ainda que otimista. Para ela, “o resultado foi muito bom, considerando a sala que eu tenho. É um caos, tem muita criança atípica, pouca estrutura, mas eles avançaram muito”. Essa fala traz à tona uma visão contextualizada da avaliação, que reconhece o esforço e o progresso dentro das condições concretas de trabalho docente. Essa percepção aproxima-se das reflexões de Frade (2007), que

compreende a alfabetização como um processo multifacetado, no qual os resultados não podem ser reduzidos a números, pois envolvem trajetórias singulares de construção da linguagem escrita.

Essas considerações remetem ainda à concepção de Ferreiro (1985), para quem o papel da escola não é oferecer “todas as chaves do sistema alfabético”, mas criar condições para que a criança as descubra por si mesma. Quando as professoras expressam preocupação em compreender o processo e não apenas o resultado, demonstram uma prática coerente com essa visão construtiva da aprendizagem. Além disso, todas as docentes relataram utilizar, de forma sistemática, instrumentos de avaliação baseados na psicogênese da língua escrita, elaborados a partir das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1991), como meio de acompanhar o avanço dos alunos. Uma delas afirmou: *“Sempre aplico o teste da psicogênese, porque ele mostra o que a criança realmente pensa sobre a escrita.”* Outra acrescentou: *“É com esse diagnóstico que eu vejo o nível em que cada aluno está e planejo as intervenções.”* Esses relatos evidenciam que, apesar das limitações impostas pela avaliação padronizada, as professoras buscam manter práticas que reconhecem as hipóteses das crianças e respeitam o percurso singular de aprendizagem. No entanto, esse esforço ocorre em um cenário cada vez mais tensionado pela presença de modelos avaliativos externos — como os instrumentos do CNCA — que, muitas vezes, não dialogam com o currículo local nem com os fundamentos pedagógicos construídos no cotidiano escolar. Assim, o que se observa é a convivência, por vezes conflituosa, entre diferentes concepções de avaliação, que desafiam o professor a equilibrar as exigências oficiais com uma prática mais sensível e contextualizada.

De modo geral, as percepções das professoras sobre o CNCA revelam uma dupla dimensão: de um lado, a avaliação é vista como instrumento diagnóstico e formativo, capaz de orientar o ensino e apoiar o progresso das crianças; de outro, é percebida como ferramenta padronizadora, que não contempla as particularidades dos sujeitos e das realidades escolares. Essa ambiguidade expressa o desafio contemporâneo de conciliar a necessidade de indicadores mensuráveis com a valorização do processo real de aprendizagem. Como afirma Ferreiro (1985, p. 13), “a verdadeira mudança depende de repensar a prática escolar à luz dos novos dados das investigações sobre a psicogênese da língua escrita”. Soares (2014) enfatiza que a alfabetização não se reduz a uma sequência de técnicas ou métodos isolados, mas se realiza na interação entre os processos de aprender e ensinar, articulando saberes metodológicos com o sentido social e cognitivo da escrita. Nessa perspectiva, a avaliação

deve espelhar essa complexidade, apoiando práticas que promovam a autonomia intelectual e a construção ativa de sentido pelas crianças no processo de apropriação do sistema alfabético.

No próximo capítulo, concentra-se a análise na relação entre as metodologias de alfabetização adotadas nas escolas pesquisadas e os resultados observados nas avaliações vinculadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Essa discussão parte da hipótese de que as práticas avaliativas docentes e as metodologias pedagógicas influenciam, de modo articulado ou dissociado, os desempenhos observados em exames nacionais, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre indicadores, políticas públicas e a materialização curricular da alfabetização no cotidiano escolar.

4.7 Percepção sobre a articulação entre metodologias de alfabetização e resultados na avaliação do CNCA

A partir dessa ambiguidade identificada — entre o uso da avaliação como instrumento formativo e sua função padronizadora —, torna-se fundamental compreender de que modo as metodologias de alfabetização adotadas pelas docentes se articulam com os resultados obtidos pelos estudantes no CNCA. As respostas à Pergunta 6 evidenciam que todas as professoras reconheceram a influência direta de suas práticas pedagógicas no desempenho dos alunos, embora cada uma a perceba sob diferentes perspectivas. Essa compreensão reflete o entendimento de que a avaliação não se dissocia do processo de ensino e aprendizagem, mas o expressa em alguma medida, revelando concepções sobre o que significa alfabetizar e avaliar.

A Professora 2 afirmou: “Com certeza influencia, porque o CNCA cobra muito rima, leitura e texto, e é isso que eu trabalho em sala. Está tudo relacionado.” Já a Professora 4 complementou: “O que eles colocam na prova é o que a gente trabalha em sala, o que eles aprendem é o que eles colocam pra fora.” Essas falas revelam a percepção de um certo alinhamento entre o conteúdo ensinado e o que é exigido nas avaliações externas, como a do CNCA. No entanto, esse alinhamento não necessariamente indica uma articulação pedagógica profunda entre ensino e avaliação. Pelo contrário, pode sinalizar uma adaptação às exigências do exame, reforçando práticas de ensino mais voltadas ao treino de habilidades específicas cobradas nas provas. Tal concepção aproxima-se de uma lógica tecnicista da alfabetização, em que o método é reduzido a procedimentos de decodificação e transcrição. Conforme alerta Ferreiro (1985), essa abordagem tende a esvaziar o caráter

construtivo e conceitual do processo de apropriação da escrita, deslocando o foco da aprendizagem para o desempenho em instrumentos avaliativos. Assim, a fala das professoras, embora revele esforço em atender às demandas externas, também evidencia uma tensão entre o que se ensina com intencionalidade formativa e o que se ensina para responder às provas.

Por outro lado, as Professoras 1 e 3 evidenciam uma compreensão mais processual e formativa da relação entre metodologia e resultado. A Professora 1 relata que utilizou os dados da primeira aplicação do CNCA para “mapear as dificuldades e reorganizar as atividades, fazer grupos por nível e trabalhar a fluência leitora”. Em suas palavras: “Sim, com certeza influencia, porque quando a gente muda a forma de intervir, os meninos avançam.” Já a Professora 3 destaca que não segue um método rígido, afirmando: “Eu não uso um método como receita pronta. Eu uso teorias, como o método fônico e o das boquinhas, mas o que interfere mesmo é entender o que o aluno precisa e intervir para ele avançar.” Ela também ressalta a importância de preparar os estudantes para o formato da prova, pois “saber o conteúdo é diferente de saber fazer a prova”. Essas falas expressam uma concepção de ensino ancorada na intervenção pedagógica flexível, que parte da observação do nível de aprendizagem do aluno e do uso dos resultados da avaliação como subsídio para o replanejamento — em consonância com Ferreiro e Teberosky (1991), para quem o papel do professor é compreender as hipóteses que a criança formula sobre o sistema de escrita e mediar sua evolução conceitual.

Nesse sentido, as respostas indicam que não há consenso sobre um método mais eficaz, mas há reconhecimento de que a qualidade da intervenção docente é determinante para o progresso dos estudantes. As docentes destacam que o aprendizado depende de uma combinação de fatores — metodologia, ambiente de sala e apoio familiar — e que a intervenção deve ser ajustada conforme o nível de cada criança. Essa compreensão dialoga com Frade (2007), ao afirmar que a alfabetização é um campo de tensões entre métodos, práticas e contextos, e com Soares (2014), que define alfabetizar como um processo simultaneamente técnico e cultural, que envolve tanto o domínio do código quanto a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Outro aspecto recorrente nas falas é o uso sistemático da avaliação psicogenética como instrumento para orientar as práticas. Todas as professoras relatam aplicar o chamado “teste da psicogênese” com frequência. Como explica a Professora 3: “Eu sempre faço o teste da psicogênese pra saber o nível de cada um, se está silábico, silábico-alfabético ou alfabético. A

partir disso, eu sei o que preciso trabalhar.” A Professora 1 complementa: “É a psicogênese que mostra o que a criança pensa sobre a escrita. A gente vê o nível e organiza os grupos pra avançar.” Essa prática demonstra o reconhecimento das etapas construtivas do processo de aprendizagem da escrita e evidencia a influência da teoria de Ferreiro e Teberosky (1991) nas práticas atuais, ainda que articulada às exigências avaliativas contemporâneas.

À luz das contribuições de Luckesi (2002) e Condemarín e Medina (2000), pode-se afirmar que a forma como as professoras utilizam as avaliações — tanto as externas, como o CNCA, quanto as diagnósticas, como o teste da psicogênese — reflete uma compreensão formativa do ato de avaliar. Para esses autores, a avaliação deve servir ao desenvolvimento do aluno, fornecendo subsídios para a melhoria do ensino. É exatamente isso que se observa nas falas das professoras, que utilizam os resultados das provas não apenas para mensurar, mas para reorientar o processo pedagógico.

Portanto, a análise dessa categoria evidencia que a relação entre métodos de alfabetização e desempenho dos alunos não é de causalidade simples, mas de interdependência. Os métodos exercem influência quando são compreendidos como meios de mediação, ajustados às necessidades cognitivas e contextuais dos estudantes. Como afirmam Ferreiro (1985) e Soares (2014), alfabetizar é um processo que exige compreender o ponto de vista da criança, respeitar sua lógica e transformar o ensino em atividade intelectual e investigativa. Assim, o impacto positivo das práticas docentes no CNCA decorre menos da fidelidade a um método específico e mais da coerência entre teoria, observação e intervenção, que permite ao professor tornar a avaliação uma aliada na construção da aprendizagem significativa.

4.8 Percepção sobre a eficácia dos métodos de alfabetização na preparação para a avaliação do CNCA

Dando continuidade à análise anterior, que abordou a influência dos métodos de alfabetização sobre o desempenho dos alunos, esta seção discute a percepção das professoras sobre a existência de um método mais eficaz para preparar os estudantes para a avaliação do CNCA. De modo geral, as participantes rejeitam a ideia de um método único ou superior, destacando que a eficácia do ensino depende fundamentalmente da capacidade do professor de diagnosticar as dificuldades dos alunos e adaptar suas práticas às necessidades específicas de cada turma. Essa compreensão reforça a concepção de Ferreiro (1985) de que o foco da

alfabetização deve ser o processo de aprendizagem da criança, e não mera aplicação de uma técnica pedagógica.

As falas das professoras revelam diferentes concepções sobre o que torna uma metodologia eficaz. A Professora 2 é a única que associa diretamente o sucesso da alfabetização a um método específico, ao afirmar: “Eu acredito que o método fônico é eficaz, porque vejo o crescimento das crianças. Trabalho com ele há 14 anos e dá resultado.” Sua confiança parece associada à familiaridade com a prática e à observação de avanços na turma, especialmente no que diz respeito à automatização da leitura e ao reconhecimento das correspondências som–letra. No entanto, ainda que ela mencione explicitamente o método fônico, tal declaração não exclui a possibilidade de uso articulado com outras estratégias pedagógicas, como emergiu em outros momentos da análise. Do ponto de vista teórico, essa valorização da decodificação se aproxima de uma concepção mais tradicional da alfabetização, que prioriza o ensino do código como via principal para o domínio da leitura e da escrita. Ferreiro (1985, p. 19), contudo, adverte que “a aprendizagem da escrita implica uma reconstrução pessoal do sistema, e não a mera reprodução de um código”. Assim, mesmo reconhecendo que métodos como o fônico possam auxiliar na apropriação das relações grafema-fonema, é necessário considerar que o desenvolvimento da escrita exige também uma compreensão conceitual e ativa do sistema alfabético, construída pelas crianças em práticas significativas de linguagem.

A maioria das docentes, contudo, nega a existência de um método mais eficaz, defendendo que o aprendizado resulta da combinação de diferentes estratégias. A Professora 1 explica: “Eu não sei dizer se tem um método mais eficaz, porque eu uso vários, de acordo com o que cada criança precisa. Avalio a dificuldade e trabalho dentro disso.” Essa fala evidencia uma postura diagnóstica e flexível, em que a professora organiza o ensino segundo o nível de aprendizagem dos alunos, prática coerente com os princípios de Ferreiro e Teberosky (1991) e com a defesa de Morais (2012) de que a intervenção pedagógica deve respeitar o estágio de conceitualização da criança sobre o sistema de escrita.

Na mesma direção, a Professora 4 afirma: “Não existe um método que vá salvar todo mundo. A criança aprende com um conjunto de coisas e de métodos, com o que a gente faz em sala, com o ambiente, com o barulho, com o silêncio, com o que os pais ajudam.” Sua fala amplia a compreensão da alfabetização, reconhecendo a influência de fatores socioculturais e afetivos sobre a aprendizagem — uma visão próxima à de Soares (2014), que entende a

alfabetização como um processo simultaneamente técnico e cultural, que se concretiza na articulação entre o domínio do código e as práticas sociais de leitura e escrita.

Já a Professora 3 ressalta outro aspecto da eficácia: a preparação para o formato da prova. Em suas palavras: “O aluno às vezes sabe o conteúdo, mas não sabe fazer a prova. Então a gente precisa preparar também para isso, treinar o formato.” Ela distingue o “saber o conteúdo” do “saber fazer a prova”, reconhecendo que o desempenho depende também da familiaridade do aluno com as exigências do instrumento avaliativo. Essa prática revela uma dimensão pragmática do ensino, voltada à adaptação ao formato do exame, o que, conforme alerta Ferreiro (1985), pode gerar resultados imediatos sem, contudo, garantir aprendizagens conceituais duradouras. A autora destaca que “as mudanças na alfabetização não se resolvem com novos métodos ou novos testes” (p. 21), reforçando que o essencial é compreender o modo como a criança constrói o conhecimento.

Em conjunto, as respostas evidenciam que a eficácia não está associada à supremacia de um método, mas à qualidade da intervenção docente, sustentada na observação contínua e no planejamento responsivo. Essa conclusão converge com Frade (2007), para quem o trabalho alfabetizador se realiza em meio a tensões entre métodos, contextos e sujeitos, exigindo do professor sensibilidade para integrar dimensões cognitivas, sociais e culturais. Também se aproxima de Luckesi (2002) e Condemarín e Medina (2000), que defendem uma avaliação voltada ao desenvolvimento, na qual o erro e o diagnóstico orientam o ensino em vez de o limitar.

Dessa forma, as falas das professoras reafirmam a ideia defendida por Ferreiro (1985) e Soares (2014; 2022) de que não é o método em si que determina o sucesso da alfabetização, mas a coerência entre teoria, prática e intervenção pedagógica. Em A questão dos métodos, Soares (2022) argumenta que os métodos, por mais diferentes que sejam, só ganham sentido quando articulados ao modo como a criança aprende, ao contexto da sala e à intencionalidade do professor. Alfabetizar, portanto, é um processo de mediação e investigação, em que o educador reconhece as hipóteses dos alunos, planeja intervenções ajustadas e transforma a avaliação — tanto a diagnóstica quanto a externa — em aliada da aprendizagem. Nesse sentido, a eficácia das práticas pedagógicas no contexto do CNCA decorre menos da fidelidade a um método específico e mais da capacidade docente de observar, refletir e intervir de maneira intencional e teorizada, promovendo avanços significativos na apropriação da leitura e da escrita.

4.9 Desafios para alinhar as práticas pedagógicas às exigências do CNCA

As respostas das professoras revelam que os desafios enfrentados ao tentar alinhar as práticas pedagógicas às exigências do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) são múltiplos e refletem tanto limitações estruturais e burocráticas do sistema quanto as tensões entre a teoria e a prática docente. Em suas falas, emergem preocupações com a superlotação das salas, a presença de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, o aumento de estudantes atípicos sem apoio especializado, o excesso de instrumentos avaliativos e a dificuldade de conciliar o tempo pedagógico com as demandas administrativas. Esses elementos compõem um cenário de sobrecarga e fragmentação do trabalho docente, em que as professoras buscam equilibrar a qualidade da intervenção pedagógica com as imposições externas de resultados mensuráveis.

A Professora 2 ressalta que o maior desafio é o número elevado de alunos por turma e os diferentes níveis de aprendizagem: “A sala é muito cheia e com níveis diferentes de alunos, isso torna o trabalho muito complicado e difícil”. A Professora 4 complementa essa percepção ao afirmar que há uma “enxurrada de meninos atípicos” chegando à escola pública sem a estrutura adequada para acolhê-los, destacando que muitos não possuem laudo e são tratados como alunos típicos no fluxo regular. A ausência de equipe de apoio e de condições materiais para atender à diversidade torna o trabalho “desumano”.

Essas falas evidenciam o que Ferreiro (1985) aponta como o distanciamento entre as condições concretas da escola e o processo real de aprendizagem da criança. Para a autora, a alfabetização não pode ser reduzida a uma sequência de tarefas técnicas, pois o conhecimento é construído de forma singular por cada aluno. Quando o sistema impõe metas e prazos sem considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, compromete-se o papel mediador do professor e o espaço da construção ativa do conhecimento. Nessa linha, Frade (2007) reforça que as práticas de alfabetização precisam reconhecer a complexidade e a pluralidade das trajetórias de aprendizagem, considerando as dimensões sociais e cognitivas que constituem o processo.

A Professora 3 chama atenção para o acúmulo de demandas institucionais e a fragmentação das ações pedagógicas: “É um bombardeio de coisas... são oito livros, mais o Alfaetrando, mais as provas do SAEB e do CAED. Fica difícil focar no que realmente importa.” Sua fala evidencia uma sobrecarga que compromete a intencionalidade pedagógica, deslocando o foco da aprendizagem significativa para o cumprimento de tarefas

e exigências externas. Tal cenário é descrito por Hoffmann (2005) como uma “pedagogia do excesso”, em que a avaliação e o controle burocrático se sobrepõem à função formativa da escola. Nessa lógica, o currículo local — construído a partir da realidade dos alunos e da autonomia do professor — deixa de ser priorizado, cedendo lugar à padronização de conteúdos e práticas orientadas por metas externas. Como consequência, a ação docente passa a ser regulada mais por políticas de avaliação em larga escala do que por processos pedagógicos significativos e contextualizados.

Para Luckesi (2002), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e dialógico, voltado à melhoria da aprendizagem, e não como um instrumento punitivo ou comparativo. No entanto, a pressão por resultados nas avaliações externas, como o CNCA, frequentemente leva as escolas a adotarem práticas de treino e preparação técnica. A Professora 3 reconhece essa necessidade ao afirmar: “Saber o conteúdo é diferente de saber fazer a prova. A gente precisa preparar o aluno para o formato da avaliação”. Essa adaptação pragmática é uma resposta às exigências institucionais, mas revela também o conflito entre o ideal pedagógico e as condições concretas de trabalho.

Outro ponto recorrente nas falas é o contexto social dos alunos. A Professora 1 menciona a “falta de estímulo” e a dificuldade de concentração de algumas crianças, enquanto a Professora 2 observa que muitas famílias “não enxergam a educação como um pilar de transformação de vida”. Esse cenário reafirma a análise de Soares (2014), ao destacar que a alfabetização deve ser compreendida como um processo social, que ultrapassa os muros da escola. A autora argumenta que o letramento se constitui nas práticas sociais de leitura e escrita, e que a aprendizagem formal só se consolida quando há um ambiente cultural que valoriza a linguagem escrita. Nessa mesma direção, Mendonça (2007) reforça que o letramento está profundamente ligado ao contexto em que o sujeito vive e às interações que estabelecem sentido ao aprender.

Apesar das dificuldades, as professoras relatam estratégias de enfrentamento que demonstram esforço e comprometimento ético com a aprendizagem de seus alunos. A Professora 1 descreve seu trabalho como “de pouquinho em pouquinho a gente vai conseguindo”, enfatizando o foco na leitura e na fluência leitora como caminhos para preparar os estudantes para compreenderem os textos da avaliação. Já a Professora 4 afirma que tenta “fazer o máximo com o mínimo”, adaptando apostilas e criando materiais simplificados para alcançar os alunos mais comprometidos. Essas ações refletem o que Perrenoud (1999) define

como a competência docente de agir com flexibilidade diante das situações complexas, reinventando as práticas a partir das condições reais do cotidiano escolar.

Portanto, os depoimentos das professoras revelam que os desafios para alinhar a prática pedagógica às exigências do CNCA não se limitam à execução técnica das políticas educacionais, mas envolvem dimensões mais amplas — estruturais, sociais e formativas. Em meio às adversidades, as docentes reafirmam a importância do olhar sensível, da escuta pedagógica e da flexibilidade metodológica, aproximando-se da concepção defendida por Soares (2014) e Frade (2007): alfabetizar é compreender o sujeito em seu processo, valorizando o percurso, as hipóteses e o contexto em que ele aprende. Assim, mais do que cumprir protocolos avaliativos, essas professoras reafirmam, com suas práticas cotidianas, que o verdadeiro compromisso com a alfabetização é aquele que coloca a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem.

4.10 Relação entre os métodos de alfabetização e os resultados no CNCA

A análise das entrevistas evidencia que as professoras reconhecem a influência direta das metodologias utilizadas em sala de aula sobre o desempenho de seus alunos. Entretanto, mais do que o método em si, o fator determinante para o avanço é a qualidade da intervenção docente, que se baseia em diagnóstico constante, flexibilidade metodológica e adequação às necessidades concretas de cada turma.

Essa constatação se confirma nos resultados quantitativos e qualitativos obtidos, nos quais se observou uma coerência entre as práticas relatadas pelas professoras e os índices de aprendizagem adequados registrados na avaliação. O quadro a seguir apresenta uma síntese geral dos desempenhos das turmas participantes.

Quadro 5 – Síntese dos resultados gerais das turmas avaliadas

Escola	Nota média	% Aprendizagem adequada	% Defasagem	% Alto desempenho	Observações principais
308 Sul	8,3	100%	0%	100%	Turma homogênea, excelente desempenho geral.
EC 01 Guará	7,4	62%	19%	89%	Desempenho alto com pequena defasagem.
EC 01 Guará	7,9	55%	23%	80%	Bom desempenho, mas com variação entre estudantes.
SRIA	6,4	63% (em leitura)	22% (estimada)	63%	Turma heterogênea, desempenho médio-alto.

Fonte: Dados obtidos junto aos gestores das escolas participantes e extraídos do portal do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (<https://criancaalfabetizada.caeddigital.net>).

Os dados do Quadro 4 evidenciam que, embora o método fônico seja a base institucional predominante, os melhores resultados são alcançados quando ele é articulado com práticas diagnósticas psicogenéticas e intervenções personalizadas. Esse equilíbrio metodológico, como defende Artur Gomes de Morais (2012), é o que permite ao professor transformar a técnica em mediação efetiva.

A seguir, o Quadro 5 detalha as relações entre métodos, estratégias e resultados observados nas diferentes turmas, a partir das falas das professoras.

Quadro 6 – Métodos, estratégias e desempenho no CNCA

Professora (P#)	Local	Resultados CNCA (Língua Portuguesa)	Método(s) e Estratégias-Chave	Relação Método-Resultado (DEPOIMENTOS)
(P1)	(308 Sul)	Nota Média: 8.3 / 100% Aprendizado Adequado / Defasagem: 0%.	Fônico ("o principal método que eu utilizo é o método fônico") + Diagnóstico Psicogenético ("Logo na primeira semana, eu faço o diagnóstico psicogenético pra saber em que nível as crianças estão") + Adaptação Pós-Avaliação (foco em fluência leitora/ditado).	Sucesso Máximo. Atribui o resultado à intervenção dirigida: "Com certeza influencia, porque quando a gente muda a forma de intervir, os meninos avançam ". Após focar no problema inicial de fluência ("eles liam em caixa alta, com muita pausa, muito silabado"), observou que "todos já estavam alfabetizados, ninguém ficou para trás ".
(P2)	(SRIA)	Salto de 10% (Ciclo I) para 63% Aprendizado Adequado (Ciclo II). Defasagem caiu de 66% para 22%.	Fônico (Base institucional, 14 anos de uso) + Alinhamento ao CNCA (foco em rima, leitura e texto).	Melhora Expressiva. Justifica a eficácia do método na avaliação: " O CNCA cobra muito rima, leitura e texto, e é isso que eu trabalho em sala. Está tudo relacionado ". Reforça a crença no método ao dizer que " vejo o quanto as crianças crescem com ele ".
(P3)	(Guará)	Nota Média: 7.4 / 62% Aprendizado Adequado / Defasagem: 19%.	Hibridismo Teórico ("Eu não sigo um método único. Eu trabalho com teorias, com um compilado de coisas que eu vejo que funcionam com a turma") + Intervenção por Nível ("Eu planejo conforme o nível de desenvolvimento daquela criança, pra provocar a saída de um estágio pro outro ").	Resultado Moderado/Bom. Crítica à padronização: "A prova não mostra o que a gente vê na sala . Cada criança tem um ritmo, um jeito de pensar, mas a prova é igual para todos". Defende que o essencial é a intervenção: " o que interfere mesmo é entender o que o aluno precisa e intervir para ele avançar ".
(P4)	(Guará)	Nota Média: 7.9 / 55% Aprendizado Adequado / Defasagem: 23%.	Postura Anti-Receita Pronta ("Eu não acredito que exista um método que sirva para todos") + Personalização Extrema (criação de apostilas/caixas em contexto de "alunos atípicos").	Sucesso Contextual. Considera o resultado positivo em vista dos desafios: " o resultado foi muito bom, considerando a sala que eu tenho. É um caos, tem muita criança atípica, pouca estrutura ". Defende que o sucesso é multifatorial: " A criança aprende com um conjunto de coisas e de métodos... com o ambiente, com o barulho, com o silêncio, com o que os pais ajudam ".

Fonte: Entrevistas com professoras alfabetizadoras (2025) e dados obtidos junto aos gestores das escolas participantes e extraídos do portal do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (<https://criancaalfabetizada.caeddigital.net>).

As professoras 1 e 2, com melhores desempenhos, demonstram alinhamento entre o método fônico e os conteúdos cobrados na avaliação, associando-o à leitura de textos, à rima e

à fluência. Já as professoras 3 e 4, atuando em contextos mais vulneráveis, optam por abordagens híbridas e reflexivas, nas quais o diagnóstico constante e a personalização são os eixos centrais da prática. Essas evidências reforçam o que Soares (2022) propõe em A questão dos métodos: a alfabetização não é produto de um método único, mas da articulação entre diferentes estratégias, mediadas pela observação e pela intervenção docente. O êxito, portanto, emerge do uso crítico e consciente dos métodos, e não da aplicação mecânica de uma receita pedagógica.

Para tornar essa relação mais visível, elaborou-se o quadro comparativo a seguir, integrando os resultados do CAEd (2024) — órgão responsável pela aplicação do CNCA — às evidências coletadas nas entrevistas.

Quadro 7 – Correlação entre métodos de alfabetização e resultados no CNCA

Professora	Métodos de alfabetização predominantes (com base nas entrevistas)	Evidências e práticas observadas	Resultados no CAEd (2024)	Análise interpretativa da correlação
P1	Método eclético com ênfase no analítico (uso de textos, leitura compartilhada e projetos de escrita, articulando consciência fonológica e reflexão sobre o sistema alfabético)	- Planejamento com foco na leitura de textos reais (bilhetes, listas, poemas).- Trabalho com hipóteses de escrita.- Intervenções formativas e acompanhamento individual.- Integração entre componentes da alfabetização e letramento.	Nota média: 8,3100% dos alunos com aprendizagem adequada.0% de defasagem.	Resultados indicam alta efetividade pedagógica . A articulação entre métodos sintéticos e analíticos, conforme Soares (2016), favorece avanços consistentes. A mediação docente contínua garante homogeneidade e progresso do grupo.
P3	Predominância de método misto, com base sintético-fônica , articulado ao trabalho com textos curtos.	- Ênfase em atividades de consciência fonêmica e correspondência grafema-fonema.- Leitura diária de pequenos textos e palavras.- Uso de jogos e exercícios sistemáticos.	Nota média: 7,462% aprendizagem adequada19% defasagem89% desempenho alto.	A prática fonêmica garante precisão na leitura , mas o foco em unidades menores limita a compreensão textual . O método é eficiente na decodificação , porém exige maior ênfase no letramento e ritmo individual dos alunos.
P4	Método construtivista com integração de práticas contextualizadas de leitura e escrita.	- Situações reais de leitura e escrita (listas, bilhetes, projetos).- Observação das hipóteses de escrita dos alunos.- Menor ênfase na sistematização fônica.	Nota média: 7,955% aprendizagem adequada23% defasagem80% desempenho alto.	O enfoque construtivista favorece engajamento e sentido , mas nem todos consolidam o princípio alfabético . Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), o avanço depende da intervenção docente ; o desempenho é bom ,

Professora	Métodos de alfabetização predominantes (com base nas entrevistas)	Evidências e práticas observadas	Resultados no CAEd (2024)	Análise interpretativa da correlação
				porém heterogêneo.
P2	Abordagem tradicional, com ênfase sintética (silábica e fônica), associada ao treino e repetição.	- Foco na decodificação e cópia.- Práticas de leitura mecânica e ditado.- Menor ênfase na compreensão textual e no uso social da leitura.	Nota média: 6,463% aprendizagem adequada22% estimada de defasagem63% desempenho alto.	O desempenho é médio-alto, porém heterogêneo . O foco na codificação favorece quem tem repertório inicial, mas restringe a compreensão e a autonomia . Conforme Mendonça (2011) , a prática reflete métodos sintéticos com impacto limitado no letramento .

Fonte: Entrevistas com professoras alfabetizadoras (2025) e dados obtidos junto aos gestores das escolas participantes e extraídos do portal do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (<https://criancaalfabetizada.caeddigital.net>).

Os resultados obtidos nas turmas analisadas revelam que o método fônico é amplamente utilizado como base institucional, mas os melhores desempenhos emergem quando ele é articulado com práticas diagnósticas de inspiração psicogenética e estratégias diversificadas de intervenção. Como argumenta Arthur Gomes de Moraes (2012), o ensino da escrita não pode ser reduzido a um treino fonêmico, devendo envolver a reflexão metalinguística e a compreensão funcional da escrita, o que requer do professor um olhar atento às hipóteses construídas por cada criança.

A Professora 1, cuja turma alcançou 100% de aprendizagem adequada no CNCA, destaca a importância de usar o método fônico articulado a diagnósticos iniciais e contínuos: “Logo na primeira semana, eu faço o diagnóstico psicogenético pra saber em que nível as crianças estão. Aí separo por grupos de dificuldade, pra poder ajudar de perto quem tem mais necessidade.” Após a primeira avaliação, ela identificou dificuldades na fluência leitora e reorganizou suas intervenções: “Com certeza influencia, porque quando a gente muda a forma de intervir, os meninos avançam.” Sua fala confirma o que Soares (2022) discute em A questão dos métodos: o êxito na alfabetização não depende do método isolado, mas da capacidade de o professor articular teoria e prática em função das respostas dos alunos. A avaliação, nesse sentido, torna-se parte integrante do processo de ensino, como defendem Luckesi (2002) e Condemarin e Medina (2000), sendo o ponto de partida para o replanejamento pedagógico.

A Professora 2 também obteve resultados expressivos, com crescimento de 10% para 63% de aprendizado adequado. Ela atribui essa evolução ao alinhamento entre o foco de seu trabalho e as competências avaliadas pelo CNCA:

“O CNCA cobra muito rima, leitura e texto, e é isso que eu trabalho em sala. Está tudo relacionado.”

Essa coerência entre o método adotado e os objetos de avaliação revela um aspecto importante: a compreensão da natureza da prova e a adaptação consciente da prática pedagógica às suas demandas. No entanto, como lembra Frade (2007), essa adequação deve ser crítica, evitando transformar o ensino em simples treino para avaliação, o que empobreceria o sentido formativo da alfabetização.

Já a Professora 3 e a Professora 4, que atuam em escolas com maior vulnerabilidade social e alta presença de alunos atípicos, demonstram uma postura mais reflexiva e eclética diante dos métodos. A Professora 3 observa: “Eu não sigo um método único. Eu trabalho com teorias, com um compilado de coisas que eu vejo que funcionam com a turma, porque nenhum método contempla tudo.” Ela ressalta que o essencial é compreender o processo cognitivo de cada aluno: “O que interfere mesmo é entender o que o aluno precisa e intervir pra ele avançar.” A Professora 4, cuja turma apresentou desempenho satisfatório (55% adequado), reforça essa visão: “Eu não acredito em receita pronta. A criança aprende com um conjunto de coisas — com o ambiente, com o barulho, com o silêncio, com o que os pais ajudam. O método sozinho não dá conta.”

Essas falas se alinham ao pensamento de Mendonça (2011) e Soares (2014), que defendem uma concepção dialógica e contextual da alfabetização, na qual o professor é mediador entre as abordagens teóricas e as condições reais de ensino. O êxito, portanto, não está na aplicação fiel de um método, mas na capacidade de transformar princípios teóricos em práticas pedagógicas vivas e responsivas.

Os dados quantitativos reforçam essa compreensão. As turmas com melhor desempenho (como a da Professora 1) não são aquelas que apenas seguem o método fônico, mas as que reinterpretem e adaptam o método à luz do diagnóstico constante e das dificuldades observadas. Já as turmas com contextos mais desafiadores, ainda que apresentem médias inferiores, demonstram avanços significativos e processos de aprendizagem consistentes, quando comparadas às condições iniciais. Isso mostra que o resultado positivo é multifatorial, como sintetiza Moraes (2012) ao afirmar que “a alfabetização é um processo que se constrói na interação entre método, mediação e contexto”.

A Prova do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada revelou, portanto, que a influência dos métodos de alfabetização sobre o desempenho é real, mas mediada pela intervenção intencional e reflexiva do professor. O método fônico, quando isolado, não garante o sucesso; é sua articulação com práticas diagnósticas e atividades significativas que produz avanço. As professoras demonstram consciência disso ao valorizarem o teste da psicogênese da língua escrita como ferramenta de avaliação contínua, confirmando que o conhecimento sobre o estágio de cada aluno é a base para qualquer planejamento eficaz. É importante destacar que o CNCA não se alinha com o método fônico.

Como aponta Soares (2022), alfabetizar implica compreender a criança como sujeito ativo do processo e reconhecer que “o método é apenas um meio, nunca um fim”. Dessa forma, os resultados do CNCA analisados nesta pesquisa revelam que a eficácia pedagógica nasce do equilíbrio entre teoria, observação e sensibilidade docente — e é nesse equilíbrio que se concretiza a verdadeira qualidade da alfabetização.

Relação entre os métodos de alfabetização e os resultados no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)

A análise das entrevistas, articulada aos dados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), evidencia que as professoras reconhecem a influência direta dos métodos utilizados em sala de aula sobre o desempenho de seus alunos. Entretanto, mais do que o método em si, o fator determinante para o avanço é a qualidade da intervenção docente, que se baseia em diagnóstico constante, flexibilidade metodológica e adequação às necessidades concretas de cada turma.

Os resultados obtidos nas turmas analisadas revelam que o método fônico é amplamente utilizado como base institucional, mas os melhores desempenhos emergem quando ele é articulado com práticas diagnósticas de inspiração psicogenética e estratégias diversificadas de intervenção. Como argumenta Arthur Gomes de Moraes (2012), o ensino da escrita não pode ser reduzido a um treino fonêmico, devendo envolver a reflexão metalinguística e a compreensão funcional da escrita, o que requer do professor um olhar atento às hipóteses construídas por cada criança.

A Professora 1, cuja turma alcançou 100% de aprendizagem adequada no CNCA, destaca a importância de usar o método fônico articulado a diagnósticos iniciais e contínuos: “Logo na primeira semana, eu faço o diagnóstico psicogenético pra saber em que nível as crianças estão. Aí separo por grupos de dificuldade, pra poder ajudar de perto quem tem mais necessidade.” Após a primeira avaliação, ela identificou dificuldades na fluência leitora e

reorganizou suas intervenções: “Com certeza influencia, porque quando a gente muda a forma de intervir, os meninos avançam.” Sua fala confirma o que Soares (2022) discute em A questão dos métodos: o êxito na alfabetização não depende do método isolado, mas da capacidade de o professor articular teoria e prática em função das respostas dos alunos, e é preciso frisar que a concepção da autora em nada se aproxima com os métodos tradicionais de alfabetização. A avaliação, nesse sentido, torna-se parte integrante do processo de ensino, como defendem Luckesi (2002) e Condemarín e Medina (2000), sendo o ponto de partida para o replanejamento pedagógico.

A Professora 2 também obteve resultados expressivos, com crescimento de 10% para 63% de aprendizado adequado. Ela atribui essa evolução ao alinhamento entre o foco de seu trabalho e as competências avaliadas pelo CNCA: “O CNCA cobra muito rima, leitura e texto, e é isso que eu trabalho em sala. Está tudo relacionado.” Essa coerência entre o método adotado e os objetos de avaliação revela um aspecto importante: a compreensão da natureza da prova e a adaptação consciente da prática pedagógica às suas demandas. No entanto, como lembra Frade (2007), essa adequação deve ser crítica, evitando transformar o ensino em simples treino para avaliação, o que empobreceria o sentido formativo da alfabetização.

Já a Professora 3 e a Professora 4, que atuam em escolas com maior vulnerabilidade social e alta presença de alunos atípicos, demonstram uma postura mais reflexiva e eclética diante dos métodos. A Professora 3 observa: “Eu não sigo um método único. Eu trabalho com teorias, com um compilado de coisas que eu vejo que funcionam com a turma, porque nenhum método contempla tudo.” Ela ressalta que o essencial é compreender o processo cognitivo de cada aluno: “O que interfere mesmo é entender o que o aluno precisa e intervir pra ele avançar.”

A Professora 4, cuja turma apresentou desempenho satisfatório (55% adequado), reforça essa visão: “Eu não acredito em receita pronta. A criança aprende com um conjunto de coisas — com o ambiente, com o barulho, com o silêncio, com o que os pais ajudam. O método sozinho não dá conta.” Essas falas se alinham ao pensamento de Mendonça (2011) e Soares (2014), que defendem uma concepção dialógica e contextual da alfabetização, na qual o professor é mediador entre as abordagens teóricas e as condições reais de ensino. O êxito, portanto, não está na aplicação fiel de um método, mas na capacidade de transformar princípios teóricos em práticas pedagógicas vivas e responsivas.

Os dados quantitativos reforçam essa compreensão. As turmas com melhor desempenho (como a da Professora 1) não são aquelas que apenas seguem o método fônico,

mas as que reinterpretam e adaptam o método à luz do diagnóstico constante e das dificuldades observadas. Já as turmas com contextos mais desafiadores, ainda que apresentem médias inferiores, demonstram avanços significativos e processos de aprendizagem consistentes, quando comparadas às condições iniciais. Isso mostra que o resultado positivo é multifatorial, como sintetiza Morais (2012) ao afirmar que “a alfabetização é um processo que se constrói na interação entre método, mediação e contexto”.

A Prova do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada revelou, portanto, que a influência dos métodos de alfabetização sobre o desempenho é real, mas mediada pela intervenção intencional e reflexiva do professor. O método fônico, quando isolado, não garante o sucesso; é sua articulação com práticas diagnósticas e atividades significativas que produz avanço. As professoras demonstram consciência disso ao valorizarem o teste da psicogênese da língua escrita como ferramenta de avaliação contínua, confirmando que o conhecimento sobre o estágio de cada aluno é a base para qualquer planejamento eficaz.

Como aponta Soares (2022), alfabetizar implica compreender a criança como sujeito ativo do processo e reconhecer que “o método é apenas um meio, nunca um fim”. Dessa forma, os resultados do CNCA analisados nesta pesquisa revelam que a eficácia pedagógica nasce do equilíbrio entre teoria, observação e sensibilidade docente — e é nesse equilíbrio que se concretiza a verdadeira qualidade da alfabetização.

4.11 Material didático ideal para apoiar a alfabetização no 2º ano: expectativas docentes e implicações para a prática

As professoras participantes da pesquisa descreveram o material didático ideal como um instrumento de apoio prático, voltado à identificação das dificuldades dos alunos e ao planejamento de intervenções pedagógicas condizentes com cada etapa da alfabetização. As respostas revelam o desejo por um material que una fundamentação teórica consistente, orientações objetivas e aplicabilidade real em contextos de sala de aula marcados pela heterogeneidade, pela alta demanda e pela escassez de tempo.

A Professora 1 destacou a importância de o material apresentar um roteiro diagnóstico claro, que ajude a compreender “onde cada criança está e o que precisa para avançar”. Essa perspectiva dialoga com as concepções de Artur Gomes de Morais (2012), que enfatiza a relevância de o professor conhecer as hipóteses de escrita das crianças e planejar atividades que promovam avanços progressivos na compreensão do sistema

alfabético e no desenvolvimento da consciência fonológica. Para o autor, o ensino da leitura e da escrita deve partir das reflexões linguísticas e cognitivas das crianças, e não de exercícios mecânicos e descontextualizados. Além disso, Morais tem contribuído significativamente para a discussão sobre o papel dos materiais didáticos na alfabetização, especialmente os livros aprovados pelo PNLD, defendendo que tais recursos, quando bem estruturados, podem sustentar práticas inovadoras, progressistas e alinhadas às concepções construtivistas da aprendizagem. Nessa direção, o uso de materiais com foco no diagnóstico e na intervenção pedagógica planejada constitui uma ferramenta estratégica para apoiar o trabalho docente e garantir avanços reais na apropriação do sistema de escrita.

A Professora 2 ressaltou a necessidade de um material que contemple atividades práticas e contextualizadas, capazes de motivar os estudantes e despertar o gosto pela leitura: “As atividades precisam ser divertidas, que despertem o interesse, mas que façam sentido com o que vai ser cobrado nas provas.” Essa fala reforça a preocupação com o equilíbrio entre o lúdico e o avaliativo, aproximando-se do que defende Magda Soares (2014; 2022) em A questão dos métodos. Para a autora, alfabetizar não é apenas aplicar um método, mas articular forma, sentido e função, garantindo que o aluno compreenda a escrita como prática social, não apenas como técnica escolar.

Já a Professora 3 salientou a importância de o material oferecer atividades graduadas, que permitam o acompanhamento da turma de maneira individualizada: “Preciso de um material que me ajude a acompanhar cada nível, sem deixar ninguém para trás.” Essa fala reflete a concepção de Hoffmann (2005) e Luckesi (2002) sobre a avaliação como prática processual e formativa, na qual o diagnóstico não tem caráter punitivo, mas orientador. A professora demonstra o desejo por um instrumento que sirva como mediador entre o ensino e a aprendizagem, oferecendo parâmetros de observação e sugestões de encaminhamentos pedagógicos.

Outro aspecto recorrente nas falas das docentes é a viabilidade prática do material. A Professora 2 menciona: “Tem que ser algo que dê para fazer com a sala cheia, sem precisar de recursos que a escola não tem.” Esse ponto converge com Frade (2007), que problematiza a distância entre as propostas prescritivas e o cotidiano real das escolas, defendendo que o professor precisa de apoios metodológicos simples, mas fundamentados, que dialoguem com as condições concretas do trabalho pedagógico.

Além da praticidade, as professoras ressaltaram que o material deve conter orientações específicas para alunos com maiores dificuldades. A Professora 1 afirmou: “Preciso de

atividades diferentes para quem ainda está nas hipóteses iniciais, mas também algo que desafie quem já avançou.” Essa preocupação se aproxima do que defende Mendonça (2007), ao propor que o processo de alfabetização se realize na diversidade das práticas e dos sujeitos, com propostas que respeitem os diferentes ritmos e contextos socioculturais das crianças.

As falas também revelam o desejo por materiais que ofereçam subsídios concretos para a intervenção pedagógica imediata, sem a rigidez de protocolos burocráticos ou distantes da realidade escolar. A Professora 3 afirmou: “O ideal é um material que mostre o que fazer diante do que o aluno demonstra.” Essa fala resgata uma dimensão frequentemente marginalizada no debate sobre formação docente: o “como fazer” — ou seja, a necessidade de orientações práticas que dialoguem com o cotidiano da sala de aula. Embora em outros momentos tenha emergido uma crítica à prescrição de “receitas prontas”, esse dado revela que os professores não rejeitam o apoio didático, mas sim a imposição de modelos engessados, descontextualizados. Ao contrário, valorizam materiais que favoreçam a ação docente autônoma e reflexiva, articulando teoria e prática. Perrenoud (1999) já destacava que a autonomia profissional não se opõe à existência de instrumentos orientadores; ela se realiza justamente na capacidade de o professor tomar decisões pedagógicas informadas a partir da observação contínua da aprendizagem. Assim, o interesse pelo “como fazer” não anula a reflexão crítica, mas a potencializa — desde que o material funcione como um mediador, e não como um manual normativo.

A partir dessas vozes, percebe-se que o material almejado pelas docentes não é apenas um compilado de atividades, mas uma ferramenta de mediação entre teoria, prática e contexto. As professoras desejam um recurso que valorize a autoria docente, mas que também ofereça estrutura e clareza para o planejamento. Essa demanda se alinha à concepção de Soares (2022), segundo a qual a alfabetização é uma prática que se constrói na integração entre métodos e sentidos, sendo o professor o sujeito que dá vida a essa articulação em sala de aula. Assim, o que se observa é um chamado à coerência entre o discurso das políticas públicas e as condições reais da prática docente. O material idealizado pelas professoras traduz a busca por autonomia com apoio, por teoria com aplicabilidade e por avaliação com sentido. Como defendem Morais (2012) e Soares (2014), alfabetizar é garantir que a criança compreenda a escrita como instrumento de expressão e emancipação — e, para isso, o professor precisa de recursos que o ajudem a transformar diagnóstico em ação, e ação em aprendizagem significativa.

5. Produto técnico

O Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília prevê, como componente essencial de sua formação, o desenvolvimento de um produto técnico-pedagógico vinculado à pesquisa realizada. Essa exigência está alinhada ao propósito do PPGEMP de articular investigação acadêmica e prática educativa, produzindo conhecimento aplicado que contribua para a qualificação da educação básica e para o fortalecimento do trabalho docente (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019).

No âmbito desta pesquisa, o produto técnico elaborado consistiu em um guia pedagógico para professores alfabetizadores, intitulado *Caminhos para Alfabetizar: discutindo os métodos e suas implicações para a alfabetização*. O guia foi concebido como uma resposta direta às demandas identificadas nas entrevistas realizadas com professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, as quais destacaram a necessidade de materiais claros, fundamentados e aplicáveis, capazes de apoiar tanto o diagnóstico quanto a intervenção pedagógica em turmas heterogêneas. A concepção do guia considerou três elementos articulados:

1) os achados empíricos desta pesquisa — especialmente sobre os desafios vivenciados no cotidiano da alfabetização, a necessidade de compreensão teórico-prática dos métodos e o papel das avaliações externas, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;

2) a experiência profissional da pesquisadora como professora alfabetizadora da rede pública do Distrito Federal; e

3) a literatura especializada que fundamenta este estudo, incluindo autoras e autores como Soares (2004, 2022), Ferreira e Teberosky (1999), Frade (2007), Hoffmann (2005) e Mendonça (2007).

Partindo do princípio de que alfabetizar não se reduz à aplicação mecânica de métodos, mas implica articular intencionalidade pedagógica, diagnóstico contínuo e intervenção ajustada às necessidades dos estudantes, o guia foi organizado em dois capítulos principais:

Capítulo 1 — Métodos de alfabetização: história e concepções pedagógicas, apresentando os fundamentos e as bases epistemológicas dos métodos sintéticos e analíticos, contextualizando-os historicamente e discutindo suas implicações para a prática docente contemporânea. O capítulo dialoga, ainda, com documentos e materiais recentes da rede pública do DF, como o Programa Alfaletando, situando o debate no contexto das políticas atuais de alfabetização.

Capítulo 2 — Atividades práticas: jogos e estratégias para a alfabetização, que reúne propostas de diagnóstico, atividades graduadas, jogos e sugestões metodológicas alinhadas às necessidades relatadas pelas docentes entrevistadas. As atividades foram elaboradas à luz de cinco princípios orientadores: diagnóstico inicial formativo; intervenções graduadas; ênfase na ludicidade e no significado; promoção da inclusão e da diversidade; e aplicabilidade imediata no cotidiano escolar.

O guia tem como objetivo apoiar o professor alfabetizador na identificação do ponto de partida de cada aluno e na elaboração de estratégias diversificadas que favoreçam o avanço contínuo na leitura e na escrita, sem perder de vista o sentido pedagógico e o compromisso ético com o direito de aprender. Assim, constitui-se como um instrumento formativo que busca contribuir para a formação continuada de professores, fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas e auxiliar no enfrentamento dos desafios reais presentes nas salas de aula da rede pública do Distrito Federal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as metodologias de alfabetização utilizadas por professoras do 2º ano do Ensino Fundamental em três escolas públicas do Distrito Federal, relacionando-as com os resultados obtidos na Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). A partir da análise qualitativa dos dados, foi possível identificar que a eficácia das práticas pedagógicas não está restrita à escolha de um método específico, mas à capacidade docente de articular diferentes abordagens teóricas com práticas avaliativas contínuas e intervenções ajustadas às necessidades concretas dos alunos.

Os resultados revelaram que, embora o método fônico ainda seja amplamente adotado nas escolas analisadas, os melhores desempenhos emergem da combinação entre práticas fonêmicas sistemáticas e estratégias diagnósticas de inspiração psicogenética. **As professoras que alcançaram índices mais elevados de aprendizagem demonstraram compreender a**

alfabetização como um processo dinâmico, que envolve tanto o domínio das relações som-grafema quanto a construção de sentidos pela escrita. Essa visão confirma as reflexões de Soares (2022), ao afirmar que o êxito na alfabetização depende da articulação entre teoria e prática, e não da fidelidade a um único método.

As entrevistas evidenciaram, ainda, que o diagnóstico inicial e contínuo das hipóteses de escrita é um elemento central para o avanço das aprendizagens. Tal prática se coaduna com a perspectiva defendida por Moraes (2012), segundo a qual a alfabetização requer a reflexão metalinguística e o acompanhamento próximo das hipóteses infantis, permitindo ao professor planejar intervenções significativas e contextualizadas. Essa dimensão diagnóstica da prática pedagógica encontra respaldo também em Luckesi (2002) e Condemarín e Medina (2000), que concebem a avaliação como instrumento formativo e processual, voltado à melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

As diferentes realidades escolares analisadas mostraram que fatores contextuais — como o perfil socioeconômico, o número de alunos atípicos e o apoio familiar — influenciam diretamente o ritmo e a consolidação das aprendizagens. Entretanto, mesmo em contextos mais desafiadores, observou-se que a atuação intencional e reflexiva do professor é capaz de promover avanços significativos. Essa constatação reforça o que Mendonça (2011) e Frade (2007) defendem: que a alfabetização é uma prática social e histórica, dependente da mediação consciente do educador e de sua capacidade de adaptar-se às condições concretas do processo educativo.

Ao considerar os resultados do CNCA e as práticas docentes analisadas, conclui-se que o sucesso na alfabetização não se sustenta em métodos estanques, mas em práticas pedagógicas flexíveis, diagnósticas e contextualizadas. A criança, compreendida como sujeito ativo do processo, aprende por meio da interação entre o ensino sistematizado e as experiências de uso real da linguagem, em um ambiente que valoriza a reflexão, a escuta e o significado das ações pedagógicas.

Metodologicamente, esta pesquisa seguiu os princípios qualitativos delineados por Creswell e Creswell (2021), que compreendem a investigação científica como um processo interpretativo, voltado à construção de significados e à compreensão das experiências dos participantes em seus contextos naturais. Assim, a triangulação entre entrevistas, documentos institucionais e dados quantitativos do CNCA permitiu a construção de uma interpretação robusta, conectando práticas docentes e resultados de aprendizagem em uma perspectiva crítica e integradora.

Do ponto de vista prático, o estudo culminou na elaboração do guia prático intitulado “Caminhos para alfabetizar: discutindo os métodos e suas implicações para a alfabetização”. Esse material, voltado a professores alfabetizadores, traduz as principais descobertas desta pesquisa em orientações pedagógicas acessíveis e fundamentadas. Estruturado em dois capítulos complementares, o guia reúne, no primeiro capítulo, uma análise histórica e conceitual dos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, contextualizando suas bases teóricas e contribuições ao longo do tempo; e, no segundo capítulo, apresenta atividades práticas, jogos e estratégias didáticas voltadas à promoção da leitura e da escrita significativa. Assim, o guia constitui um instrumento formativo que articula teoria e prática, oferecendo aos educadores subsídios para refletir, adaptar e aprimorar suas práticas pedagógicas em consonância com as demandas reais das salas de aula.

Ademais, esta investigação reafirma que a alfabetização é um processo multifacetado, que exige do professor sensibilidade teórica, competência diagnóstica e intencionalidade pedagógica, mas também depende de condições estruturais que sustentem o trabalho docente. A eficácia do ensino da leitura e da escrita não pode ser dissociada das dimensões sociais e materiais da escola: infraestrutura adequada, tempo pedagógico preservado, turmas reduzidas e políticas públicas que assegurem equidade e condições dignas de trabalho. Mesmo o melhor método e o professor mais preparado tornam-se limitados diante de realidades marcadas pela fome, pela ausência de apoio familiar e pela carência de recursos básicos. Reconhecer essa dimensão estrutural é fundamental para compreender os desafios reais da alfabetização e reafirmar que o direito de aprender está indissociavelmente ligado ao direito a condições sociais e escolares adequadas.

Dessa forma, o percurso investigativo aqui desenvolvido não se encerra, mas se amplia. Os achados desta pesquisa abrem caminhos para novas reflexões sobre a formação docente, as políticas de avaliação e a articulação entre teoria, prática e contexto. O aprofundamento dessas discussões, especialmente a partir do guia prático elaborado, configura-se como uma perspectiva fecunda para futuras investigações — inclusive em nível de doutorado — que contribuam para consolidar uma alfabetização mais justa, crítica e humanizadora, comprometida com a realidade das escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- ARAÚJO, Maria Conceição de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- AZEVEDO, Delza de; MARQUES, Rosa Maria. *Letramento: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BANCO MUNDIAL. *Fazendo a educação dar certo: o sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para a alfabetização universal*. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/678571593599867479/pdf/Getting-Education-Right-State-and-Municipal-Success-in-Reform-for-Universal-Literacy-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BRANDÃO, Carlos; LEAL, Maria. *Letramento e gêneros textuais: práticas e reflexões*. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 mai. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização baseada na ciência*. Brasília: MEC: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes*

gerais. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA – Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC/Sealf, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 25 mar 2024.

CONDEMARÍN, Mónica; MEDINA, Silvia. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 45.095, de 19 de fevereiro de 2024. *Institui o Programa Alfaetrando no Distrito Federal*. Diário Oficial do Distrito Federal, 20 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 46.032, de 17 de julho de 2024. *Institui o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal*. Diário Oficial do Distrito Federal, 17 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco*. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo_5nov24.pdf Acesso em: 30 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 308 Sul*. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_308_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 01 do Guará*. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/08/ppp_ec_01_guara.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe do SRIA*. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/08/ppp_ec_sria_guara.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRADE, Isabel. *A alfabetização em debate: entre métodos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRADE, Isabel. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização*. Revista Educação, v. 32, n. 1, p. 21–40, 2007.

FRADE, Isabel. *Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização*. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 16, 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *A prática do professor*. São Paulo: Vozes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023*. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. *Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019*. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 10, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. *Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil*. Em Aberto, v. 33, n. 108, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Omar Salomão. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Presidente Prudente: Unesp, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetização e letramento na BNCC*. Debates em Educação, v. 12, p. 1–16, 2020.

MORAIS, João. *A alfabetização e o ensino da escrita*. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, João. *Ensino e aprendizagem da escrita*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019)*. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10, p. 26–31, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo. In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos (org.). *Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem*. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 151–175.

PERRENOUD, Philippe. *Construir a competência: avaliação, ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Petrópolis: Vozes, 2013.

QEDU. *Evolução nota Saeb do Brasil*. [S. l.]: QEDU, 2021. il. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 1 maio 2025.

QEDU. Indicador de Nível Socioeconômico das escolas públicas: Escola Classe 308 Sul, Escola Classe 01 do Guará e Escola Classe da SRIA. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

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

SOARES, Magda. *A Reinvenção da alfabetização*. Revista Presença Pedagógica, v. 9, n. 52, jul.-ago. 2003b. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/reinveno-da-alfabetizao/24922643>. Acesso em: 31 out. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional. *Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional*. Brasília: UnB/FE/PPGEMP, abr. de 2019. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento_Mestrado_Profissional.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LINS, Carla Patrícia Acioli. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e o processo de didatização em língua*. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 43, p. 242–264, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Ivan. *A alfabetização em risco: uma análise crítica das políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Loyola, 2010.

APÊNDICE A – Termo de assentimento



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Metodologias de alfabetização e sua relação com o desempenho dos estudantes na avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, de responsabilidade de Maria Cecília Aguiar Aquino, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O principal objetivo desta pesquisa é analisar metodologias de alfabetização utilizadas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal e sua relação com os resultados da Avaliação do Programa Criança Alfabetizada. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, tais como gravações de áudio, entrevistas e anotações ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de áudio, realizadas pela pesquisadora durante o encontro para a entrevista, em que serão discutidos temas relacionados a metodologias de alfabetização. E para participar destes procedimentos você está sendo convidado. Sua participação na pesquisa pode acarretar em riscos tais como: Os riscos são apresentados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, a possibilidade do entrevistado se sentir desconfortável ou constrangido ao responder as questões da entrevista,

como solução, garantir as explicações necessárias para que o entrevistado sinta segurança ao responder as questões. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Espera-se com esta pesquisa auxiliar em estudos sobre metodologias de alfabetização e sua relação com avaliações externas e construir novos conhecimentos sobre alfabetização e avaliação diagnóstica e formativa. Contribuindo assim, para desenvolver novas aprendizagens e auxiliar os estudantes que estão em processo de alfabetização.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (61) 99105-0707 ou pelo e-mail aquino.ceci2012@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião a ser realizada em maio de 2026, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores alfabetizadores



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ
Mestrado Profissional

TEMA: METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA

Roteiro da Entrevista para Professores

Nome:

Turma em que atua:

A) Metodologias de alfabetização utilizadas pelos professores do 2º ano do Ensino Fundamental

1. Quais os métodos de alfabetização você costuma utilizar com seus alunos do 2º ano?
2. De que forma você lida com a diversidade de níveis de aprendizagem em sua turma durante o processo de alfabetização?
3. Que tipos de recursos didáticos, pedagógicos ou tecnológicos você costuma utilizar para apoiar a alfabetização dos alunos?
4. Você participa de ações de formação continuada sobre alfabetização? Como avalia a relevância e a aplicabilidade dessas formações no seu trabalho em sala de aula?

B) Desempenho dos alunos na Avaliação do Programa Criança Alfabetizada

(Observação: conforme indicado, os dados quantitativos serão coletados junto à escola).

5. Como você avalia, de modo geral, o desempenho dos seus alunos do 2º ano na Avaliação do CNCA? Quais aspectos se destacaram nos resultados?

C) Relação entre metodologias de alfabetização e os resultados na avaliação

6. Em sua opinião, os métodos de alfabetização que você utiliza influenciam diretamente no desempenho dos alunos nessa avaliação? De que forma?
7. Você percebe que algum método de alfabetização tem se mostrado mais eficaz para preparar os alunos para essa avaliação? Por quê?
8. Que desafios você enfrenta ao tentar alinhar suas práticas pedagógicas às exigências do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Como lida com esses desafios?

D) Desenvolvimento de material didático para alfabetização

9. Pensando em um material didático ideal para apoiar a alfabetização de alunos do 2º ano, que características ele deveria ter para ser útil e eficaz no seu cotidiano de sala de aula?
10. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com a alfabetização no 2º ano, especialmente no contexto da avaliação do Programa Criança Alfabetizada?

APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado Profissional em Educação
MARIA CECÍLIA AGUIAR AQUINO

**CAMINHOS PARA ALFABETIZAR: REDISCUTINDO OS MÉTODOS E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA A ALFABETIZAÇÃO**
Guia para alfabetizadores

Produto Técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadores: Prof. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus; Prof. Dr. Paulo Henrique de Felipe

Brasília – 2025

Sumário

APRESENTAÇÃO	página 3
CAPÍTULO 1 — Métodos de Alfabetização: história e concepções pedagógicas	
1.1 A trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil	
1.1.1 O que são os métodos de alfabetização?	página 7
1.2 Os métodos sintéticos de alfabetização	
1.2.1 O método alfabético	página 13
1.2.2 O método fônico	página 17
1.2.3 O método silábico	página 22
1.3 Os métodos analíticos de alfabetização	
1.3.1 O método da palavração	página 26
1.3.2 O método da sentencição	página 31
1.3.3 O método global	página 35
CAPÍTULO 2 — Diagnóstico e Atividades de Alfabetização	
2.1 O SEA como Sistema Notacional	
2.1.1 A escrita espontânea como instrumento diagnóstico	página 42
2.1.2 As fases de desenvolvimento da escrita	página 44
2.2 Jogos	
2.2 Atividades e jogos baseados no método sintético	página 56
2.2 Atividades e jogos baseados no método analítico	página 79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	página 101
REFERÊNCIAS	página 103

Apresentação

Prezado(a) leitor(a),

O guia *Caminhos para Alfabetizar: Rediscutindo os Métodos e Suas Implicações para a Alfabetização* nasceu de uma escuta atenta aos professores do chão da escola. Ele é fruto de uma pesquisa empírica realizada com professoras alfabetizadoras do 2º ano do Ensino Fundamental, que compartilharam seus desafios, conquistas e necessidades no cotidiano da alfabetização. Mais do que um material de apoio, este guia é uma resposta às vozes dessas profissionais, que expressaram o desejo de contar com um recurso prático, acessível e fundamentado teoricamente — um instrumento que ajudasse a compreender de onde partir, como intervir e para onde conduzir cada aluno em seu percurso de aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante as entrevistas, as docentes destacaram que o principal desafio da sala de aula está na heterogeneidade das turmas: crianças em diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética, com ritmos e experiências muito distintos. Assim, emergiu a necessidade de um material que uma diagnóstico e intervenção, de modo simples e eficaz, respeitando o tempo de cada aprendiz e as condições reais de trabalho do professor.

Como sintetizou uma das participantes, “o guia tem que me dizer de onde partir quando a base não veio, e para onde ir em cada etapa”. Embora o guia não seja capaz de sanar todas as dificuldades relativas ao aprendizado, porque suas razões são várias, essa fala expressa o cerne deste material: apoiar o professor a identificar o ponto de partida de cada criança e planejar estratégias diversificadas que favoreçam o avanço contínuo, sem perder de vista o sentido e o prazer de aprender na alfabetização.

Inspirado em autores como Soares (2004, 2022), Ferreiro e Teberosky (1999), Frade (2007), Hoffmann (2005) e Mendonça (2007), o guia parte da compreensão de que alfabetizar não é aplicar métodos prontos, mas articular teoria, contexto e

intervenção pedagógica. Nesse sentido, mais do que optar entre métodos sintéticos ou analíticos, o professor precisa compreender os princípios que os sustentam e agir de forma intencional, considerando as singularidades de seus estudantes e o contexto da escola. Assim, o *Caminhos para Alfabetizar* foi organizado em dois grandes eixos:

Capítulo 1 – Métodos de Alfabetização: história e concepções pedagógicas, que apresenta os fundamentos teóricos e epistemológicos dos métodos sintéticos e analíticos, ilustrados por exemplos concretos inspirados em materiais amplamente utilizados nas redes públicas de ensino, como o Alfaetrando — programa educacional distrital desenvolvido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, voltado ao fortalecimento do processo de alfabetização por meio da integração entre formação docente, práticas pedagógicas e acompanhamento das aprendizagens.

Capítulo 2 – Atividades práticas: jogos e estratégias para a alfabetização, que reúne propostas de diagnóstico, atividades lúdicas, sequências didáticas e jogos graduados por níveis de aprendizagem, todos pensados a partir das necessidades apontadas pelas professoras entrevistadas.

O segundo capítulo — núcleo prático deste guia — foi construído com base em cinco princípios norteadores:

- **Diagnóstico inicial simples e formativo**, com indicadores observáveis que ajudem o professor a compreender o nível de conceitualização da escrita de cada aluno;
- **Intervenções graduadas e acessíveis**, organizadas por eixos (consciência fonológica, fluência, leitura e produção de textos), com sugestões de variações de baixo custo;
- **Ludicidade e significado**, assegurando que cada atividade desperte o interesse da criança e mantenha o foco na compreensão e na autoria;
- **Inclusão e diversidade**, com alternativas para diferentes perfis de estudantes e sugestões de adaptações;
- **Aplicabilidade imediata**, valorizando o tempo do professor e as condições reais de trabalho na escola pública.

O guia, portanto, busca “fazer o máximo com o mínimo”, como expressou uma das docentes, sem abrir mão do rigor conceitual e da coerência pedagógica. Pretende ser um instrumento de mediação que apoie o professor a refletir, planejar e intervir com intencionalidade, reafirmando o compromisso com uma alfabetização de qualidade, equitativa e significativa para todas as crianças. Que este material possa inspirar novas práticas, reafirmar a potência do trabalho docente e contribuir para que cada criança viva plenamente o direito de se alfabetizar com sentido, prazer e autonomia.

CAPÍTULO 1 — Métodos de Alfabetização: história e concepções pedagógicas

Antes de explorarmos os métodos de alfabetização propriamente ditos, é importante compreender como essas abordagens surgiram e se transformaram historicamente no Brasil, pois cada uma delas reflete uma concepção específica de ensino, aprendizagem e língua escrita. A trajetória da alfabetização brasileira é marcada por debates intensos sobre qual seria a forma mais eficaz de ensinar a ler e a escrever — disputas que acompanham as mudanças sociais, políticas e educacionais de cada época (Mortatti, 2000; 2007).

1.1 A trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil

No final do século XIX, predominavam no Brasil os métodos sintéticos, assim chamados porque partem das menores unidades da língua — letras, sons ou sílabas — para depois chegar à palavra e à frase. Dentro dessa tradição, o método alfabético priorizava o ensino das letras e de suas combinações; o método fônico enfatizava os sons correspondentes às letras (os fonemas); e o método silábico tomava a sílaba como unidade de ensino. Apesar das variações, todos esses métodos partilham a ideia de que alfabetizar é ensinar o aluno a decodificar o código escrito, estabelecendo correspondências entre grafemas e fonemas.

Na virada para o século XX, surgem críticas a essa visão mecanicista da alfabetização, e ganham espaço os chamados métodos analíticos, que fazem o percurso inverso: partem do todo para as partes, isto é, das palavras, frases e textos

para as unidades menores. O método da palavração, por exemplo, propunha o ensino da leitura a partir de palavras significativas e familiares ao aluno, tornando o processo mais próximo da sua experiência linguística e cultural. Essa mudança representou um avanço importante, ao reconhecer que a leitura e a escrita possuem sentido e função social, e não se resumem à simples memorização de sons e símbolos. Ao longo do século XX, as disputas entre métodos sintéticos e analíticos se mantiveram, assumindo novas configurações conforme as políticas e as concepções pedagógicas de cada período.

A partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, um novo marco teórico emerge com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), que introduzem a perspectiva construtivista da alfabetização. Diferentemente das abordagens anteriores, essa concepção entende que a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. Ferreiro (1999) crítica de forma contundente a ideia de alfabetização como simples processo de codificação e decodificação linear, lembrando que as letras podem assumir diferentes sons conforme o contexto e o idioma. Essa perspectiva inaugura uma nova forma de compreender a alfabetização, valorizando os processos cognitivos e reflexivos das crianças diante da língua escrita.

Essa evolução reflete não apenas mudanças pedagógicas, mas também profundas transformações sociais e políticas no Brasil, especialmente durante o período de redemocratização, quando a educação passou a ser entendida como um direito e como espaço de inclusão e cidadania. Nesse contexto, os debates sobre alfabetização se ampliam, reforçando a importância de práticas mais significativas e contextualizadas.

Historicamente, os métodos de alfabetização se dividem entre os sintéticos — que priorizam a aprendizagem das unidades mínimas da escrita (letras, sílabas) e a decodificação da palavra — e os analíticos, que enfatizam a compreensão global do texto, partindo do todo para compreender as partes. Cada método surge de concepções distintas sobre como a criança aprende a ler e a escrever, refletindo as expectativas da escola e da sociedade em cada período (FRADE, 2007; WEISZ, 2010).

Com o avanço das pesquisas, sobretudo com a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986, 1991), a alfabetização passou a ser compreendida não como mera técnica de codificação, mas como um processo ativo e cognitivo, em que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita e testa suas ideias em interação com o mundo e com os outros. Essa abordagem construtivista, apoiada em Piaget (1945, 1975) e Vygotsky (2000), destaca a importância da mediação do professor e do contexto social na aprendizagem, reforçando que o ensino da escrita deve respeitar o conhecimento prévio da criança e suas necessidades comunicativas.

Mais recentemente, Mendonça (2011) propõe o chamado “período da reinvenção da alfabetização”, enfatizando a reorganização do trabalho docente e a sistematização do ensino para garantir uma alfabetização eficaz, contextualizada e integrada ao letramento. Essa abordagem valoriza práticas ajustadas aos diferentes níveis de desenvolvimento da criança, combinando leitura, escrita e interpretação de textos, e reconhecendo o papel ativo do professor como mediador.

Neste guia, abordaremos os métodos de alfabetização de forma prática e didática, apresentando explicações, exemplos de atividades e sugestões de aplicação em sala de aula. O objetivo é que você, leitor(a), compreenda tanto a história quanto a lógica de cada método, refletindo sobre como integrá-los de forma planejada e intencional em sua prática pedagógica, a fim de atender às necessidades específicas de seus alunos e promover o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita.

A seguir, exploraremos os métodos sintéticos de alfabetização, destacando suas principais características, fundamentos e implicações pedagógicas.

1.1.2 O que são os métodos de alfabetização?

Aprender a ler e a escrever é um dos maiores desafios e uma das maiores conquistas para a criança e para o adulto. Para ajudar nesse processo, diferentes métodos de alfabetização foram criados ao longo da história. Cada método tem uma forma diferente de organizar o ensino da leitura e da escrita. Alguns começam pelas letras e sons, outros começam por palavras, frases ou textos inteiros.

Os métodos de alfabetização começaram a ser sistematizados a partir do momento em que a escola passou a ser vista como espaço responsável por ensinar formalmente a leitura e a escrita. No século XVII, o educador tcheco Comênio, em sua obra *Orbis Sensualium Pictus* (1658), já propunha o uso de imagens associadas às palavras para facilitar o processo de aprendizagem da leitura, marcando uma das primeiras tentativas de estruturar metodologia voltada para o ensino da língua escrita. A partir daí, surgiram diferentes propostas metodológicas, refletindo as concepções de linguagem, aprendizagem e infância que predominavam em cada época, o que evidência como a alfabetização sempre esteve diretamente ligada às visões pedagógicas e culturais vigentes.



Figura 1 – Capa do livro *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius (1700)

Curiosidade histórica

Publicado pela primeira vez em 1658, o *Orbis Sensualium Pictus*, de Johann Amos Comenius, é considerado o **primeiro livro ilustrado para crianças no Ocidente**. A obra foi revolucionária para sua época, pois combinava **imagens e palavras** para facilitar a aprendizagem, tornando o processo de leitura mais acessível e atraente.

Esse livro marcou o início de uma visão pedagógica em que a educação deveria partir do **concreto e do sensível**, antes de chegar ao abstrato — ideia que influenciou fortemente os métodos de alfabetização.

Indicação de leitura

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

Nesta obra, a autora apresenta um panorama detalhado sobre a trajetória histórica dos métodos de alfabetização no Brasil, discutindo desde as primeiras influências europeias até os debates contemporâneos. É uma leitura fundamental para compreender como os métodos se consolidaram e se transformaram ao longo do tempo.

De forma geral, os métodos se organizam em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Cada grupo representa uma maneira distinta de conduzir o processo de alfabetização, com diferentes pontos de partida,

estratégias e ênfases pedagógicas.

Quadro 1 – Os dois grandes grupos de métodos

Métodos Sintéticos	Métodos Analíticos
Partem das partes menores da palavra (letras, sons, sílabas) para chegar ao todo.	Partem do todo significativo (texto, frase ou palavra) para analisar as partes.

Métodos Sintéticos	Métodos Analíticos
Foco em como se lê — ênfase na decodificação e na correspondência entre fonema e grafema.	Foco em o que se lê — ênfase no sentido e na compreensão da linguagem escrita.
A aprendizagem ocorre do simples para o complexo.	A aprendizagem ocorre do complexo para o simples.
Valoriza a repetição, a memorização e o treino das unidades sonoras e gráficas.	Valoriza a compreensão global, o contexto e o uso social da escrita.
Exemplos: método alfabético, método fônico, método silábico.	Exemplos: método da palavração, método da sentençação, método global (de contos ou de textos).

Fonte: *Elaboração da autora (2025).*

Os métodos sintéticos consideram que a leitura deve ser ensinada de forma sequencial, começando pelas letras, depois sílabas e, por fim, palavras e frases. Já os métodos analíticos defendem que a criança deve entrar em contato com a linguagem em sua totalidade, por meio de textos, frases e palavras significativas, para, então, analisar seus elementos menores.

Ao longo da história da educação brasileira, tem sido comum o uso de estratégias mistas, que combinam elementos de diferentes métodos conforme os objetivos pedagógicos, o contexto da turma e as concepções do professor. Assim, conhecer os principais métodos de alfabetização e sua trajetória histórica ajuda o educador a compreender os fundamentos das práticas que realiza e a fazer escolhas mais conscientes, respeitando o desenvolvimento das crianças e promovendo aprendizagens mais significativas.

Nos próximos capítulos, vamos explorar mais a fundo os métodos sintéticos e, depois, os métodos analíticos, e em seguida traremos exemplos práticos para apoiar seu trabalho em sala de aula.

1.2 Os métodos sintéticos de alfabetização

Os métodos sintéticos de alfabetização partem da ideia de que a criança deve aprender a ler e a escrever iniciando pelas menores unidades da linguagem — como letras, fonemas ou sílabas — para, em seguida, sintetizar essas partes e formar palavras, frases e textos. Essa abordagem tem como base concepções tradicionais de

ensino da língua escrita, que enfatizam a sequência estruturada e progressiva da aprendizagem. Primeiramente, a criança aprende os sons das letras ou a correspondência letra-som; depois, como combiná-las para formar sílabas e palavras; e, por fim, a construção de frases e textos completos.

Teoricamente, os métodos sintéticos se apoiam em conceitos de linguagem como sistema estruturado e em uma visão de alfabetização que valoriza a progressão lógica e a memorização das unidades linguísticas, sendo fortemente associados à chamada “escola tradicional” (SOARES, 2016; MORTATTI, 2006). Nessa perspectiva, o aprendizado é linear e cumulativo, permitindo que o domínio das partes menores da língua sirva de base para a compreensão e produção textual mais complexa.

Apesar de serem frequentemente associados a práticas tradicionais, os métodos sintéticos podem apresentar resultados quando articulados a abordagens que priorizam a compreensão do sistema alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao favorecer a percepção das relações entre grafemas e fonemas, esses métodos contribuem para que o aluno compreenda o princípio alfabético, fundamental para a leitura autônoma e para a escrita convencional. A eficácia dessa abordagem depende, contudo, da mediação docente: cabe ao professor planejar atividades que tornem o processo de decodificação significativo, contextualizando as palavras e promovendo a reflexão sobre seu uso em diferentes gêneros textuais. Assim, os métodos sintéticos podem deixar de ser um processo mecânico e tornar-se uma ferramenta integrada à construção do sentido na alfabetização.

Dica do guia: o método sintético é especialmente eficaz para crianças que se beneficiam de progressão clara e estruturada, mas deve dialogar com estratégias que favoreçam a compreensão e a reflexão sobre a língua escrita.

O termo “sintético” vem de “síntese”, definido como “ato ou efeito de juntar partes para formar um todo” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2020). A lógica desses métodos é justamente oferecer, inicialmente, os elementos básicos do sistema de escrita — letras, fonemas e sílabas — para, a partir deles, ensinar a criança a identificar os sons e combiná-los na construção de palavras. Essa aprendizagem envolve reconhecimento e associação de sons e grafemas, ou seja, a compreensão de como as letras representam fonemas na escrita, permitindo que a criança leia e produza palavras de forma progressiva.

Os métodos sintéticos costumam ser aplicados por meio de atividades repetitivas e sistemáticas, como a leitura de sílabas, o treino de combinação de letras e a formação de palavras. Por isso, são considerados estruturados e progressivos, sendo valorizados especialmente em contextos que priorizam o domínio das correspondências entre sons e letras e a fluência na leitura.

Teoricamente, a noção de “decodificação” tem sido substituída por termos que enfatizam a escrita como sistema alfabético, no qual a criança constrói hipóteses sobre a correspondência entre fonemas e grafemas, reconhecendo padrões da língua escrita, em vez de simplesmente “decodificar” códigos. Essa perspectiva é fundamentada em estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e reforçada por Morais (2000), que criticam a visão da escrita como um código isolado e defendem a alfabetização como processo construtivo e reflexivo.

Referências para aprofundamento:

- **FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.**

Discute como a criança constrói hipóteses sobre a escrita e a leitura a partir da interação com o mundo e com o sistema alfabético.

- **MORAIS, Adriana. *A alfabetização e suas concepções: leitura, escrita e língua*. São Paulo: Parábola, 2000.**

Crítica a visão da escrita como código isolado e reforça a alfabetização como processo construtivo.

1.2.1 O método alfabético

O método alfabético constitui uma das abordagens mais tradicionais dentro do grupo dos métodos sintéticos de alfabetização. Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se pelo ensino do alfabeto: a criança memoriza o nome e a forma das letras e, gradualmente, passa a associar cada uma delas ao som que representa (o fonema). A partir dessa correspondência entre grafema e fonema, o estudante é conduzido à combinação de letras para formar sílabas e, posteriormente, palavras completas. A lógica que sustenta o método baseia-se na ideia de que, ao dominar as partes menores da língua — as letras —, a criança será capaz de construir o todo — a palavra —, de modo sequencial e cumulativo.

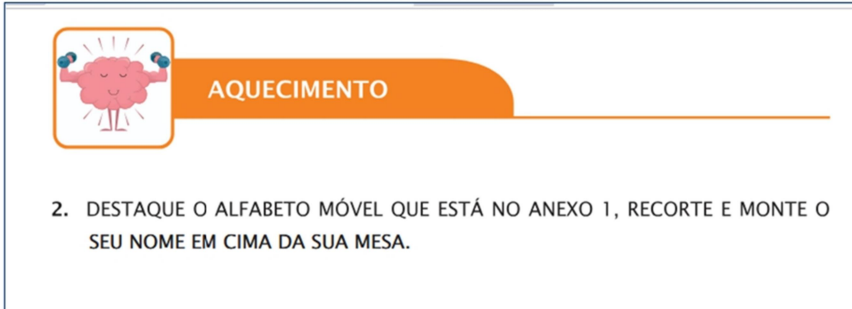
Diferentemente do método fônico, que enfatiza desde o início a pronúncia sistemática dos sons das letras e suas combinações em sílabas, o método alfabético tradicional tende a concentrar-se inicialmente na aprendizagem do nome das letras, evoluindo depois para a relação som-letra. Em muitas práticas, são apresentadas palavras familiares para consolidar a correspondência entre o símbolo gráfico e o som, fazendo uma ponte gradual entre letra → som → palavra.

Com base nesses princípios, os exemplos práticos apresentados a seguir foram extraídos e adaptados do material Caderno Alfaletando – Estudante (1º ano), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. As atividades ilustram como os fundamentos do método alfabético podem ser aplicados em sala de aula de forma lúdica e intencional, favorecendo a correspondência entre grafema e fonema e a construção progressiva da escrita.

Embora o método alfabético tenha sido amplamente questionado por seu caráter repetitivo e centrado na memorização, ele ainda ocupa um papel relevante nas práticas de alfabetização, especialmente quando articulado a abordagens que valorizam a consciência fonológica e o uso significativo da linguagem. Quando o ensino do alfabeto é contextualizado em situações reais de leitura e escrita, o reconhecimento

das letras e de seus sons ganha sentido para o aluno, favorecendo a compreensão do funcionamento do sistema alfabético. Assim, o professor pode ressignificar esse método tradicional, utilizando-o como ponto de partida para práticas mais reflexivas e integradas, que aproximem a decodificação da produção de sentido e da formação do leitor autônomo.

Exemplos práticos:



AQUECIMENTO

2. DESTAQUE O ALFABETO MÓVEL QUE ESTÁ NO ANEXO 1, RECORTE E MONTE O SEU NOME EM CIMA DA SUA MESA.

Figura 2. *Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (1º ano), p. 12, Atividade 2.*

Fonte: Adaptado de *Caderno Alfaletando – Estudante, p. 12 (SEE-DF, 2025).*

O estudante utiliza alfabeto móvel para montar o próprio nome, reconhecendo letras e sua ordem. A atividade concretiza o princípio do método alfabético (partir das letras para formar palavras).

3. PINTA A QUANTIDADE DE QUADRINHOS QUE REPRESENTA O TOTAL DE LETRAS QUE VOCÊ UTILIZOU PARA MONTAR O SEU NOME.

Figura 3. *Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (1º ano), p. 12, Atividade 3.*

Fonte: Adaptado de *Caderno Alfaletando – Estudante, p. 12 (SEE-DF, 2025).*

Nesta proposta, o estudante conta e pinta o número de quadrinhos correspondente à quantidade de letras de seu nome. Essa prática estimula a percepção

visual das letras e reforça o princípio alfabético, partindo da identificação das unidades gráficas da escrita.

4. PREENCHA AS INFORMAÇÕES DA ETIQUETA QUE PODEM SER UTILIZADAS NA CAPA DE UM LIVRO, EVITANDO QUE ELE SE PERCA.

NOME: _____

ANO: _____

TURMA: _____

PROFESSOR: _____

Figura 4. Caderno Alfabético 2025 – Estudante (1º ano), p. 12, Atividade 4.
Fonte: Adaptado de Caderno Alfabético – Estudante, p. 12 (SEE-DF, 2025).

Nesta atividade, o estudante escreve o próprio nome na etiqueta de um livro, atribuindo função social à escrita e consolidando o reconhecimento das letras e da sequência ortográfica do nome.

5. QUAL A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME? _____

6. QUAL A ÚLTIMA LETRA DO NOME DO SEU PROFESSOR? _____

Figura 5. Caderno Alfabético 2025 – Estudante (1º ano), p. 12, Atividades 5/6.
Fonte: Adaptado de Caderno Alfabético – Estudante, p. 12 (SEE-DF, 2025).

As atividades propõem que o estudante identifique a primeira e a última letra de nomes, reforçando o reconhecimento visual das letras e sua posição na palavra. Essa prática, centrada na forma gráfica e na sequência das letras, caracteriza o método alfabético, por partir das unidades mínimas da escrita (as letras) para a compreensão da palavra. Ao focar na análise estrutural do nome — início e fim —, o aluno consolida o domínio do princípio alfabético, essencial ao processo de alfabetização.

Figura 6. Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (1º ano), p. 18, Atividades 16a-16b.

Fonte: Adaptado de Caderno A

16. OBSERVE, NO QUADRO ABAIXO, OS SOBRENOMES COM MAIS OCORRÊNCIAS NO DISTRITO FEDERAL:

SILVA	COSTA	PEREIRA
OLIVEIRA	MAGALHÃES	ALVES
RODRIGUES	GOMES	

Fonte da informação: Site Genea Minas disponível em <https://www.geneaminas.com.br/genealogia-mineira/cidade.asp?codcidade=3329&link=sobrenomes> último acesso em dezembro de 2024. Com adaptações pedagógicas.

A) PINTE DE AMARELO A PRIMEIRA LETRA DE CADA SOBRENOME ACIMA.

B) COM A AJUDA DOS SEUS COLEGAS E DO SEU PROFESSOR, ORGANIZE OS SOBRENOMES DO QUADRO NA ORDEM ALFABÉTICA.

Alfaletando – Estudante, p. 18 (SEE-DF, 2025).

As atividades 16a e 16b da página 18 do *Caderno Alfaletando – Estudante (1º ano)* exemplificam o método alfabético, pois propõem o reconhecimento das letras iniciais de palavras e a organização em ordem alfabética. Ao pintar a primeira letra de cada sobrenome e ordenar as palavras conforme a sequência do alfabeto, o estudante exercita a memorização da sequência das letras e a identificação das unidades básicas da

escrita. Essa prática reflete o princípio dos métodos sintéticos, que partem das partes menores da língua — as letras — para a construção da leitura e da escrita.

Para saber mais - Método Alfabético

O **método alfabético** ensina a criança a:

1. Aprender o **nome e a forma das letras**;
2. Relacionar cada letra a **um som específico (fonema)**;
3. Combinar letras para **formar palavras novas**.

Na sequência, será apresentado o método fônico, que aprofunda a relação entre os sons da fala e a escrita.

1.2.2 O método fônico

O método fônico destaca-se entre os métodos sintéticos por enfatizar o ensino sistemático da relação entre os sons da fala (fonemas) e as letras ou grupos de letras que os representam na escrita. Mais do que ensinar o nome das letras, busca-se desenvolver na criança a consciência fonêmica, isto é, a capacidade de perceber, identificar e manipular os sons que compõem as palavras (Morais, 2012).

Nessa abordagem, o ensino da leitura parte dos sons e não das letras isoladas, o que possibilita que o aluno compreenda a estrutura sonora da língua e aprenda a decodificar e codificar palavras de forma mais autônoma. Por exemplo, ao trabalhar o som /f/, a professora pode apresentar palavras como *faca*, *feita* e *foto*, chamando atenção para o som inicial comum a todas elas. O mesmo pode ser feito com o som /m/ em *mão*, *mala* e *mar*, ou com o som /k/ em *casa*, *copo* e *cachorro*, mostrando que o mesmo som pode ser representado por letras diferentes — c ou k.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), esse método contribui significativamente para o desenvolvimento da fluência leitora, pois ajuda a criança a reconhecer padrões sonoros e a compreender como a fala se organiza na escrita. Contudo, é importante que o ensino fônico seja integrado a situações reais de leitura e escrita, para que o aprendizado dos sons e letras ocorra em contextos significativos e não apenas por meio de repetições mecânicas.

Exemplos práticos:

LEIA AS PALAVRAS EM VOZ ALTA, DEPOIS CONTORNE AQUELAS EM QUE A LETRA R TEM O MESMO SOM QUE EM PASSÁROS.



RAINHA CORAÇÃO FLORES

JORNAL LIVRO LETRAS RATO

A) COPIE AS PALAVRAS QUE VOCÊ CONTORNOU.

B) RELEIA O QUADRO ACIMA E COPIE AS PALAVRAS QUE POSSUEM O R COM O MESMO SOM QUE LETRA APRESENTA NA PALAVRA REI:




Figura 7. *Caderno Alfabético 2025 – Estudante (2º ano), p. 27, Atividades 18*
Fonte: Adaptado de *Caderno Alfabético – Estudante, p. 27 (SEE-DF, 2025)*.

A atividade propõe que o estudante identifique palavras em que uma determinada letra apresenta o mesmo som que em palavras de referência, como “rainha”, “jornal”, “coração”, “livro” e “flores”. Essa proposta favorece a percepção auditiva dos sons das letras em diferentes contextos e estimula a correspondência entre fonema e grafema. Dessa forma, evidencia-se o uso do método fônico, que parte da relação entre som e símbolo gráfico para desenvolver a leitura e a escrita de forma sistemática e consciente.

- LEIA AS PALAVRAS DE CADA GRUPO COM ATENÇÃO E OBSERVE O SOM DA LETRA "R" EM CADA UMA DELAS.

GRUPO 1		
		
Fonte: https://blog.mfrural.com.br/omo-plantar-morango/	Fonte: https://cm8.org.br/tag/merenda-escolar/	Fonte: https://ciclovivo.com.br/mao-na-massa/horta/plantar-cenoura-organica-horta/
MORANGO	MERENDA	CENOURA
GRUPO 2		
		
Fonte: https://cdn0.casamentos.com.br/vendor/2952/3_2/960/jpg/Carro%C3%A7a.jpeg	Fonte: https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/historia-hoje/dois-asteroides-se-aproximam-da-terra-esta-semana-afirmam-astronomos.shtml	Fonte: https://images.ecycle.com.br/wp-content/uploads/2021/11/05124045/Cerrado_cajuzinho_fruto_tipico_da_culinaria_de_goias_com_serra_dourada_ao_fundo-scaled.jpg.webp
CARROÇA	TERRA	CERRADO

A- O QUE A ESCRITA DAS PALAVRAS **MORANGO**, **MERENDA** E **CENOURA** TEM EM COMUM?

Figura 8. Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (2º ano), p. 113, Atividades 148.
Fonte: Adaptado de Caderno Alfaletando – Estudante, p. 113 (SEE-DF, 2025).

A atividade propõe que o estudante compare dois grupos de palavras: morango, merenda e cenoura, em que o R simples, colocado entre vogais, produz um som mais fraco — o “r suave”; e carroça, terra e cerrado, em que o RR representa um som mais forte — o “r forte”. Explicar isso no próprio trabalho é importante porque, para muitas crianças, esses dois sons passam despercebidos na fala do dia a dia. Ao colocar as palavras lado a lado, o professor ajuda o estudante a perceber que a forma como o R aparece dentro da palavra muda tanto o som produzido quanto a maneira correta de escrever.

Essa comparação possibilita que a criança reflita sobre as partes sonoras das palavras e compreenda que uma mesma letra pode ter mais de um valor sonoro, dependendo do contexto fonético em que aparece. Ao relacionar o som do R e do RR com suas respectivas grafias, o aluno desenvolve consciência sobre como os sons da fala se organizam e como são representados na escrita, avançando na compreensão do funcionamento do sistema alfabético. Esse tipo de exploração caracteriza o trabalho fônico, que se apoia na escuta, na análise e na comparação de sons para fortalecer a aprendizagem da escrita.

B- E NAS PALAVRAS CARROÇA, TERRA E CERRADO?

C- ESCREVA COMO O SOM FOI REPRESENTADO NA ESCRITA DAS PALAVRAS.

PALAVRAS	PALAVRAS
GRUPO 1	
GRUPO 2	

D- O SOM É O MESMO EM TODAS AS PALAVRAS?

E- COM O AUXÍLIO DO PROFESSOR, ESCOLHA UMA REGRA QUE REPRESENTA O SOM DA LETRA "R" NESSAS PALAVRAS, ORGANIZANDO-AS NA TABELA A SEGUIR, EM DOIS GRUPOS.

Figura 9. *Caderno Alfabético 2025 – Estudante (2º ano)*, p. 114, Atividades 148.
 Fonte: Adaptado de *Caderno Alfabético – Estudante*, p. 114 (SEE-DF, 2025).

A atividade amplia o trabalho com o som da letra R, solicitando que o estudante compare diferentes palavras, analise como o som é representado na escrita e organize-as em grupos conforme a pronúncia. Essa proposta estimula a discriminação auditiva e o reconhecimento das regularidades sonoras da língua, reforçando a correspondência fonema–grafema. O foco na escuta e na classificação dos sons demonstra a aplicação do método fônico, que busca consolidar a leitura e a escrita por meio da atenção às relações entre som e letra.

89- TROQUE OS SÍMBOLOS PELAS LETRAS, DECIFRE OS CÓDIGOS E DESCUBRA A FRASE.

														
I	M	N	C	L	U	D	z	P	A	Ã	O	R	T	S

Figura 10. *Caderno Alfabétrando 2025* – Estudante (2º ano), p. 114, Atividades 148.
 Fonte: Adaptado de *Caderno Alfabétrando* – Estudante, p. 114 (SEE-DF, 2025).

A atividade propõe que o estudante troque símbolos por letras para decifrar códigos e descobrir a frase formada, exercitando a associação entre som e grafia. Esse tipo de tarefa estimula a consciência fonêmica, uma vez que o aluno precisa identificar o valor sonoro das letras para compreender a mensagem escrita.

A proposta está alinhada ao método fônico, pois enfatiza a correspondência entre fonemas e grafemas — princípio fundamental desse método. Segundo Soares (2016), a aprendizagem da leitura e da escrita deve partir da percepção dos sons da fala e de sua representação no sistema alfabético. Assim, ao decifrar os códigos, o

estudante desenvolve a habilidade de segmentar e combinar sons, consolidando a base para a leitura fluente e a escrita correta.

Este método ajuda a criança a ligar a fala à escrita, favorecendo a aquisição da leitura e da escrita de forma sistemática. Estudos indicam que quando aplicado de maneira adequada, com atenção à consciência fonêmica, o método fônico pode contribuir para melhores resultados em alfabetização (Teles dos Santos, Vidal & Carmona Gutiérrez, 2018). No entanto, é fundamental contextualizar sua eficácia: ela não é absoluta nem garantida em todos os cenários. Fatores como formação docente, recursos pedagógicos, apoio familiar, alimentação, saúde e condições socioeconômicas influenciam significativamente o aprendizado.

1.2.3 O método silábico

O método silábico tem como unidade central de ensino as sílabas, consideradas blocos sonoros que organizam a fala e orientam a formação das palavras. Segundo Ferreira e Teberosky (1986), a atenção às partes sonoras da linguagem leva a criança a compreender que a escrita pode representar cada sílaba por uma letra, o que marca uma etapa importante no processo de alfabetização. As sílabas podem ser classificadas de diferentes maneiras — abertas, quando terminam em vogal (ex.: *pa*, *me*), e fechadas, quando terminam em consoante (ex.: *pan*, *mel*). Essa classificação está presente em estudos de fonologia da língua portuguesa (Ferreira, 2010; Bechara, 2016).

Dessa forma, o método silábico propõe atividades que partem da identificação, combinação e manipulação de sílabas para a formação de palavras, favorecendo o reconhecimento dos padrões sonoros e gráficos da língua. As práticas associadas a esse método costumam explorar jogos de sílabas, recortes, encaixes e agrupamentos, estimulando o raciocínio fonológico e a construção ativa do conhecimento sobre o sistema de escrita. A seguir, são apresentados exemplos que evidenciam como o trabalho com as sílabas pode ser conduzido de maneira lúdica e progressiva, favorecendo o avanço na compreensão das relações entre fala e escrita. **Exemplos práticos:**

A atividade propõe que o estudante identifique e separe palavras que foram escritas juntas, reforçando a consciência de que a escrita é composta por unidades menores que se organizam em sílabas e palavras. Essa proposta está alinhada ao método silábico, pois exige que o aluno reconheça a estrutura sonora e gráfica das palavras e perceba as fronteiras entre uma e outra, habilidade essencial para o domínio do sistema de escrita.

Dessa forma, o método silábico se mostra uma abordagem estruturada e gradual, que respeita o desenvolvimento da linguagem da criança e aproveita as características fonológicas do português. Ele constitui uma ponte entre o reconhecimento de unidades sonoras e a formação de palavras, preparando o estudante para estratégias mais avançadas de leitura e escrita.

A importância do método silábico na alfabetização reside no fato de que a língua portuguesa apresenta predominantemente o padrão silábico consoante-vogal (CV), o que torna essa abordagem especialmente eficaz para o ensino inicial da leitura e da escrita (Ferreiro & Teberosky, 2017). Trabalhar com as sílabas como unidades básicas permite que a criança reconheça padrões sonoros e visuais, favorecendo a construção de palavras simples antes de avançar para estruturas mais complexas. Além disso, pesquisas apontam que o trabalho sistemático com a sílaba contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a fluência leitora, aspectos fundamentais no processo de alfabetização (Soares, 2019; Mortatti, 2006).

Desse modo, o método silábico, quando articulado a práticas reflexivas sobre a linguagem, pode ultrapassar o caráter meramente mecânico da decodificação e contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística. Ao reconhecer as sílabas não apenas como unidades sonoras, mas também como elementos estruturantes do sistema de escrita, o aluno amplia sua compreensão sobre as relações entre fala e grafia. Essa abordagem favorece a autonomia na leitura e na escrita, pois o aprendiz passa a perceber regularidades e irregularidades do português, construindo hipóteses cada vez mais elaboradas sobre a ortografia. Assim, o ensino pautado na

sílaba deixa de ser uma técnica isolada e passa a integrar um processo mais amplo de alfabetização que valoriza a reflexão, a significação e o uso social da escrita.

1.3 Os métodos analíticos de alfabetização

Os métodos analíticos são fundamentados em concepções de aprendizagem que valorizam o sentido e a experiência da criança com a linguagem. Em oposição à fragmentação dos métodos sintéticos, os analíticos defendem que o aprendizado da leitura e da escrita deve partir de unidades com significado — como palavras, frases ou textos — para depois se debruçar sobre suas partes menores. Essa concepção considera a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e atribui centralidade à compreensão e ao uso social da linguagem.

Gilda Soares (1986), referência na área da alfabetização, afirma que os métodos analíticos respeitam os processos naturais da percepção infantil, uma vez que o pensamento da criança tende inicialmente à apreensão global das formas. Para ela, a leitura deve começar por aquilo que é significativo para o aluno — frases, palavras e textos —, estimulando a curiosidade, a memória visual e a compreensão do mundo escrito.

Complementando essa perspectiva, Frade (2004) aponta que os métodos analíticos dialogam com as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, ao defenderem que o conhecimento é construído a partir da interação com o meio e com os outros. Segundo a autora, ao permitir que a criança parta de textos reais e situações concretas de uso da linguagem, os métodos analíticos favorecem a reflexão sobre o funcionamento da escrita de forma mais autônoma e significativa.

No campo da prática pedagógica, Braslavsky (1985) reforça que o trabalho com frases e textos oriundos da fala das próprias crianças — como no método da frase — aproxima a linguagem escrita da linguagem oral. Essa aproximação contribui para que os alunos atribuam sentido ao que leem e escrevem, ao mesmo tempo em que desenvolvem consciência sobre os elementos que compõem a estrutura da língua.

Entretanto, é importante lembrar que a ênfase exclusiva na leitura global pode limitar o desenvolvimento da fluência e do reconhecimento das unidades menores da escrita. Mortatti (2011) alerta para a necessidade de integrar a compreensão global com o domínio técnico do sistema alfabético. Para a autora, o trabalho com unidades maiores deve caminhar junto ao desenvolvimento da consciência fonológica, garantindo que os alunos avancem tanto na compreensão quanto na autonomia leitora.

Assim, os fundamentos teóricos dos métodos analíticos nos convidam a compreender a alfabetização como um processo complexo, que vai além da simples junção de letras. Eles enfatizam a importância do contexto, do significado e da participação ativa da criança na construção da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de equilíbrio entre compreensão e decodificação. É a partir dessa base que se organizam os principais métodos analíticos — o método da palavrção, o método da sentencição e o método global de contos —, cada um com suas particularidades na condução do processo de alfabetização. A seguir seguem os tipos de métodos analíticos.

1.3.1 O método da palavrção

O método da palavrção é considerado o primeiro dos métodos analíticos de alfabetização e tem como princípio fundamental partir da palavra como unidade de sentido. De acordo com Soares (2016), o ponto de partida desse método é uma palavra significativa para o aluno — geralmente relacionada ao seu cotidiano, à sua realidade ou a um tema trabalhado em sala de aula. A partir dessa palavra inicial, o processo de alfabetização se desenvolve por meio da análise das partes que a compõem, até chegar às menores unidades da escrita, como sílabas e letras.

A escolha da palavra significativa é central nesse método, pois ela funciona como mediadora entre o mundo do aluno e a linguagem escrita. O reconhecimento da palavra globalmente precede a sua decomposição, permitindo que o aprendiz atribua sentido ao que lê desde o início. Segundo Soares (2016), essa estratégia busca despertar o interesse da criança e dar um caráter funcional à leitura, evitando a memorização mecânica de signos sem significado.

O trabalho do professor, portanto, envolve propor atividades que partam da observação e manipulação da palavra: leitura em voz alta, escrita coletiva, identificação de letras iniciais e finais, comparação entre palavras semelhantes, e formação de novas palavras com as mesmas sílabas. Esse percurso permite que o aluno avance gradualmente da percepção global à análise das partes, consolidando a relação entre som e forma gráfica.

Embora o método da palavração represente um avanço em relação aos métodos puramente sintéticos, por valorizar o significado e a compreensão da linguagem escrita, Soares (2016) ressalta que ele ainda mantém certa linearidade no processo de ensino. A decomposição da palavra em sílabas e letras, apesar de partir de uma unidade significativa, mantém a ideia de uma sequência fixa e estruturada de aprendizagem, que pode limitar a espontaneidade do processo de descoberta da escrita pela criança.

Ainda assim, o método da palavração foi um marco na história da alfabetização, pois inaugurou uma perspectiva que considera o sentido como ponto de partida e não apenas o código. Essa visão abriu caminho para métodos mais amplos e integradores, como o da sentençação e o global de contos, que serão apresentados nas próximas subseções.

Atualmente, o método da palavração pode ser reinterpretado à luz das orientações da BNCC, que destaca a importância de integrar as dimensões fonológica, semântica e textual no processo de alfabetização. Ao trabalhar com palavras significativas para o aluno, o professor cria oportunidades para explorar tanto a estrutura sonora quanto o sentido social e comunicativo da linguagem. Essa abordagem favorece a ampliação do repertório lexical, o desenvolvimento da consciência fonológica e o contato com diferentes gêneros textuais. Assim, a palavra deixa de ser apenas uma unidade linguística e passa a funcionar como eixo articulador entre a decodificação e a construção de sentido, fortalecendo o vínculo entre leitura, escrita e práticas reais de linguagem.

Exemplos práticos:

72. OS POVOS ORIGINÁRIOS, EM GERAL, TÊM UMA RELAÇÃO DE CONEXÃO DIRETA COM A NATUREZA E NÃO SE ENXERGAM COMO UMA PARTE SEPARADA DELA. OBSERVE CADA IMAGEM, PEGUE O SEU ALFABETO MÓVEL E REPRESENTA, COM UMA PALAVRA, ELEMENTOS QUE DEMONSTREM A RELAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS COM A NATUREZA.



Fonte da imagem:
<https://www.brasildafato.com.br/2019/08/26/na-contramao-do-agronegocio-terras-indigenas-lideram-preservacao-e-reflorestamentos>

Fonte da imagem:
https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_e_o_meio_ambiente

Figura 12. *Caderno Alfaletando* 2025 – Estudante (1º ano), p. 58, Atividades 72.

Fonte: Adaptado de *Caderno Alfaletando* – Estudante, p. 58 (SEE-DF, 2025).

A atividade propõe que o estudante observe imagens relacionadas à relação dos povos indígenas com a natureza e, utilizando o alfabeto móvel, represente com palavras elementos que expressem essa relação. A proposta mobiliza o reconhecimento de palavras significativas e a associação entre imagem e escrita, aproximando-se do método da palavração. Segundo Soares (2016), esse método parte da palavra como unidade de sentido para desenvolver a consciência das partes menores que a compõem. Assim, ao formar palavras a partir de imagens com significado cultural e social, o aluno vivencia a escrita como prática significativa, construindo gradualmente a correspondência entre som, grafia e sentido.

Além de favorecer o aprendizado do sistema de escrita, essa atividade também promove o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas, possibilitando ao estudante compreender a língua escrita como instrumento de expressão e de registro

da diversidade cultural brasileira. Ao relacionar a escrita às representações culturais, o professor amplia o horizonte de sentidos da alfabetização, tornando-a um espaço de diálogo entre diferentes saberes e modos de viver. Essa integração entre alfabetização e cultura contribui para que a criança atribua significado às palavras que escreve e compreenda que a linguagem serve para comunicar, representar e preservar conhecimentos. Dessa forma, a proposta articula o desenvolvimento das habilidades linguísticas com a formação cidadã e o respeito à pluralidade cultural, princípios que estão em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017).

73. LEIA A FRASE A SEGUIR E PINTE O ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS.

O POVO XAVANTE, O POVO ASSURINI
E O POVO SURUÍ TÊM SUAS ALDEIAS
NA FORMA DE U.

74. PINTE AS PALAVRAS CONFORME A LEGENDA:

A) DE AZUL AS PALAVRAS QUE SE INICIAM COM VOGAL.

B) PINTE DE AMARELO AS PALAVRAS QUE SE INICIAM COM CONSOANTE.

75. QUANTAS PALAVRAS, NA FRASE ACIMA, SE INICIAM COM VOGAL? _____

76. QUANTAS PALAVRAS SE INICIAM COM CONSOANTE? _____

77. QUANTAS PALAVRAS EXISTEM, NO TOTAL, NESSA FRASE? _____

Figura 13. *Caderno Alfabetrando 2025 – Estudante (1º ano)*, p. 59, Atividades 73-75.

Fonte: Adaptado de *Caderno Alfabetrando – Estudante*, p. 59 (SEE-DF, 2025).

A atividade propõe que o estudante identifique e destaque palavras de acordo com a letra inicial, pintando de azul as que começam com vogal e de amarelo as que começam com consoante. O objetivo é desenvolver a atenção à estrutura sonora e gráfica das palavras, estimulando a percepção das diferenças entre os sons iniciais e

suas representações na escrita. Essa proposta está alinhada ao método da palavração, pois parte da palavra como unidade significativa e conduz o estudante à análise de suas partes — nesse caso, a letra inicial. De acordo com Soares (2016), o método da palavração busca articular o reconhecimento global de palavras com a descoberta de seus elementos constitutivos, favorecendo o avanço na consciência fonêmica e na compreensão do sistema alfabético.

ABAIXO TEMOS UM TRECHINHO DA HISTÓRIA DO RACUMIM, MAS AS AUTORAS DIGITARAM O TEXTO FORA DA ORDEM. NUMERE AS PARTES, COLETIVAMENTE, COLOCANDO-AS NA ORDEM CORRETA DOS FATOS DA HISTÓRIA.

DEU RATO NA BIBLIOTECA

TUDO PODE ACONTECER NUMA BIBLIOTECA, POIS É LÁ QUE MORAM A FANTASIA, A MAGIA E A IMAGINAÇÃO...

-- RACUMIM, VÁ LOGO CUMPRIR SUA MISSÃO! -- DISSE A MÃE DAQUELE RATINHO.

-- TÁ BOM, MÃE, TÁ BOM! VOCÊ MANDA E NÃO PEDE!

RACUMIM LARGOU O JOGO NO RATIOGAME E LÁ SE FOI PORQUE ORDENS SÃO ORDENS.

MAMÃE RACUTIA ESTAVA TODA EMPOLGADA PORQUE TODOS DE SUA FAMÍLIA ESTAVAM CUMPRINDO A MISSÃO POR ELA DETERMINADA, MAS NOTOU QUE RACUMIM ESTAVA DIFERENTE. ELE SAÍA DE CASA COM TANTO ENTUSIASMO QUE A DEIXAVA ORGULHOSA. ACHOU MELHOR CONFERIR DE PERTO, PORQUE O RATO ESTAVA MUITO QUIETO...

MADUREIRA, MARIA CÉLIA; FERREIRA, MARIA RAQUEL. DEU RATO NA BIBLIOTECA. JUIZ DE FORA: FRANCO EDITORA, 2010. P.3-7. FRAGMENTO.

SEM SE DAR CONTA, JÁ ESTAVA LENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS E GAGUEJANDO AS PRIMEIRAS FRASES. NEM ELE MESMO ACREDITAVA NO QUE ESTAVA FAZENDO. FICOU TÃO MARAVILHADO, QUE MAL PODIA ESPERAR PARA VOLTAR ÀQUELA BIBLIOTECA NO DIA SEGUINTE E CONTINUAR SUA MISSÃO.

ENQUANTO ISSO, NA BIBLIOTECA, RACUMIM SE DELICIAVA COM AQUELAS AVENTURAS, ROMANCES, HISTÓRIAS DE TERROR (AS DE GATO). TUDO AQUILO O DEIXAVA FASCINADO. TANTO QUE NÃO VIU SUA MÃE CHEGANDO. [...]

Figura 14. Caderno Alfabizando 2025 – Estudante (2º ano), p. 15, Atividades 113.

Fonte: Adaptado de Caderno Alfabizando – Estudante, p. 15 (SEE-DF, 2025).

A atividade propõe que o estudante leia uma frase completa retirada de um texto narrativo e reorganize as palavras embaralhadas para reconstruir a sentença com

sentido. O exercício tem como foco a compreensão do enunciado e a reconstrução da sequência sintática, incentivando o reconhecimento de que a escrita é formada por palavras que se articulam para expressar ideias completas.

Essa proposta se fundamenta no método da sentencição, que, segundo Soares (2016), parte da frase como unidade de sentido e conduz o aprendiz à análise de suas partes menores. Nesse processo, o aluno compreende a função comunicativa da linguagem escrita, percebendo que a leitura vai além da decodificação e envolve a construção de sentido e de estrutura textual.

1.3.2 O método da sentencição

O método da sentencição amplia o princípio dos métodos analíticos ao adotar a frase (ou sentença) como ponto de partida do processo de alfabetização. Em vez de iniciar pela palavra isolada, como ocorre no método da palavração, parte-se agora de enunciados completos, que possuem sentido e função comunicativa dentro de um contexto. De acordo com Soares (2016), a ideia central desse método é que o aluno compreenda a escrita como uma forma de expressão de pensamentos e mensagens, e não apenas como a soma de palavras ou letras.

Nesse método, o ensino da leitura e da escrita tem início com frases significativas para os estudantes, geralmente retiradas de situações do cotidiano escolar, de canções, parlendas ou textos conhecidos. O aluno é convidado a ler globalmente a sentença, identificando seu significado e reconhecendo-a como uma unidade de comunicação. Em seguida, o professor conduz a análise dessa frase, destacando as palavras que a compõem e, depois, as sílabas e letras presentes nelas.

Esse processo parte, portanto, do todo para as partes, respeitando a lógica da linguagem e o modo como o sujeito aprende a compreender o mundo: primeiro apreendendo o sentido global das mensagens, para depois identificar seus elementos constitutivos. Assim, a aprendizagem da leitura não se restringe à memorização de signos gráficos, mas envolve a construção de sentido e o reconhecimento da função social da escrita.

Para Soares (2016), a importância do método da sentença está em valorizar a dimensão comunicativa da linguagem e em aproximar o aluno de práticas reais de leitura e escrita. No entanto, a autora também aponta limitações: ao privilegiar unidades maiores, como a frase, pode haver menor ênfase na sistematização das relações entre fonemas e grafemas, o que exige do professor um trabalho complementar de análise do sistema alfabético.

Mesmo com essas limitações, o método da sentença representou um avanço ao compreender a alfabetização como um processo de produção e compreensão de enunciados significativos, e não apenas como a aprendizagem de um código. Essa concepção contribuiu para o desenvolvimento de abordagens ainda mais amplas e contextualizadas, como o método global de contos, que será abordado a seguir. Exemplos práticos:

ORGANIZE AS PALAVRAS PARA DESCOBRIR OS DIREITOS DAS CRIANÇAS. NUMERE A ORDEM E ESCREVA A FRASE NA ORDEM CORRETA.

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

TEM ALIMENTAR TODA DIREITO CRIANÇA O SE DE

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

CRIANÇA UM A DIREITO LAR TEM TODA

Figura 15. *Caderno Alfaletando 2025* – Estudante (2º ano), p. 38, Atividades 53.


Fonte: Adaptado de *Caderno Alfaletando* – Estudante, p. 53 (SEE-DF, 2025).

A proposta pedagógica que fundamenta esse tipo de atividade valoriza o trabalho com frases completas e significativas como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao lidar com sentenças que precisam ser compreendidas e reconstruídas, o estudante é levado a refletir sobre a ordem das

palavras, a lógica do enunciado e o modo como o sentido se organiza na linguagem escrita. Essa abordagem, própria do método da sentencição, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência sintática, consolidando o entendimento da escrita como forma estruturada e comunicativa de expressão.

Além disso, o trabalho com sentenças promove a percepção da linguagem como sistema articulado de significados, no qual cada palavra ocupa um papel dentro de uma estrutura maior. Essa prática estimula a análise e a produção textual, pois permite ao aluno observar como pequenas mudanças na ordem das palavras podem alterar o sentido global de uma frase. A utilização de enunciados contextualizados — relacionados ao cotidiano da turma ou a temas de interesse social e cultural — torna o processo de alfabetização mais dinâmico e significativo. Dessa forma, o método da sentencição aproxima-se das orientações da BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a leitura e a escrita como práticas de linguagem voltadas à comunicação, à interação e à construção de sentidos. Ao compreender a frase como unidade viva da linguagem, o estudante amplia suas possibilidades de expressão e desenvolve um olhar mais reflexivo sobre a estrutura e o funcionamento do texto.

B) OBSERVE A OBRA DE ARTE "PALHACINHOS NA GANGORRA" E, COM A AJUDA DE UM ADULTO OU DO PROFESSOR, **DESCREVA** O QUE VOCÊ CONSEGUE VER NA PINTURA.



FORNE DA IMAGEM: <https://artsandculture.google.com/asset/palhacinhos-na-gangorra/cQGcadrIdUjAw?hl-pt>

Figura 16. *Caderno Alfaletando 2025* – Estudante (2º ano), p. 38, Atividades 53.
Fonte: Adaptado de *Caderno Alfaletando* – Estudante, p. 53 (SEE-DF, 2025).

A atividade propõe que o estudante observe uma obra de arte intitulada “Palhacinhos na gangorra” e, com o auxílio de um adulto ou professor, descreva o que consegue ver na pintura. Essa proposta incentiva a produção de enunciados orais ou escritos com sentido completo, promovendo a elaboração de frases que expressem ideias e observações.

Essa prática está relacionada ao método da sentença, pois parte de situações comunicativas significativas (no caso, a descrição da imagem) para estimular o aluno a formular frases completas, compreendendo que a escrita serve para expressar pensamentos e representar o mundo real.

De acordo com Soares (2016), o método da sentença considera a frase como unidade de pensamento e comunicação, permitindo que o estudante

compreenda o funcionamento da linguagem escrita a partir de mensagens com sentido global. Ao descrever a obra, o aluno organiza suas ideias e estrutura frases que traduzem suas percepções, integrando linguagem, pensamento e expressão.

1.3.3 O método global de contos

O método global de contos representa o grau mais abrangente dos métodos analíticos de alfabetização. Nesse caso, a unidade de partida não é mais a palavra nem a sentença, mas o texto completo, geralmente um conto, poema, fábula ou narrativa infantil. De acordo com Soares (2016), esse método parte do princípio de que a leitura e a escrita só adquirem sentido quando inseridas em contextos significativos e discursivos, que envolvem a linguagem em sua função social e comunicativa.

O ponto de partida do processo de alfabetização é, portanto, o texto integral, que é lido, contado ou dramatizado pelo professor, de modo a envolver emocional e cognitivamente os alunos. A partir dessa leitura global, os estudantes são convidados a compreender o conteúdo, identificar personagens, acontecimentos e temas, e, progressivamente, a analisar as palavras, frases e letras que compõem o texto. Esse percurso, do todo para as partes, expressa com clareza o princípio fundamental dos métodos analíticos.

Para Soares (2016), o método global de contos se sustenta na concepção de que o aprendizado da leitura não deve se restringir ao domínio de símbolos gráficos, mas deve priorizar a construção de sentido e o prazer de ler. O texto é compreendido como uma unidade viva da linguagem, e o aluno é visto como um sujeito ativo, capaz de atribuir significado ao que lê a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

Além disso, esse método aproxima a alfabetização do universo literário e cultural, promovendo o contato da criança com a estética da linguagem escrita e com diferentes gêneros textuais. A leitura de contos e histórias cria situações de envolvimento e curiosidade, despertando o interesse pela leitura e favorecendo a percepção de que a escrita serve para comunicar, imaginar e registrar experiências humanas.

Apesar de seu potencial formativo, Soares (2016) observa que o método global de contos exige do professor planejamento cuidadoso e intervenções sistemáticas para garantir que o aluno compreenda, também, o funcionamento do sistema alfabético. Quando aplicado de forma isolada, corre-se o risco de que o estudante compreenda o sentido global do texto, mas não avance na análise dos elementos gráficos e sonoros que o constituem. Por isso, a autora defende a necessidade de um trabalho que integre o aspecto global do texto com a reflexão sobre a estrutura da língua escrita.


Em síntese, o método global de contos representa o ápice da abordagem analítica, pois privilegia o texto como ponto de partida do processo de alfabetização e reconhece que a leitura é, antes de tudo, um ato de compreensão e de interação com o mundo. Essa concepção valoriza a experiência leitora da criança e entende que o contato com narrativas significativas desperta o interesse, estimula a imaginação e favorece a internalização das estruturas da língua. Ao trabalhar com textos completos, o professor cria oportunidades para que o aluno observe a organização das palavras, as regularidades ortográficas e o encadeamento de ideias, desenvolvendo simultaneamente a compreensão e a escrita.

A escolha dos textos é, portanto, um aspecto central nesse método. Narrativas curtas, poesias e parlendas permitem explorar tanto a dimensão estética da linguagem quanto suas estruturas sonoras e gráficas, contribuindo para o desenvolvimento da fluência e da sensibilidade literária. Além disso, o trabalho com contos possibilita a abordagem de valores culturais, morais e sociais, promovendo o diálogo entre leitura, imaginação e formação cidadã. Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser um processo restrito à decodificação e passa a ser compreendida como uma prática de inserção cultural e de ampliação de repertórios.

Exemplos práticos:

VOCÊ SE LEMBRA DA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS?

128. COM SEUS COLEGAS E SEU PROFESSOR, CONTE-A A PARTIR DA FIGURA ABAIXO:



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/tres-porquinhos-perto-de-suas-pequenas-casas-e-lobo-assustador-tres-porc0s-e-casa-conto-de-fadas-ilustracao-vetorial_4843937.htm?log-in-email

129. NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS MATERIAIS SÃO NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA MORADIA? FAÇA UMA LISTA DOS MATERIAIS QUE VOCÊ COMPRARIA?

LISTA DE MATERIAIS PARA CONSTRUIR UMA MORADIA	




Figura 17. Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (1º ano), p. 97, Atividades 129.

Fonte: Adaptado de Caderno Alfaletando – Estudante, p. 97 (SEE-DF, 2025).

A atividade convida o estudante a relembrar o conto “Os Três Porquinhos” e, a partir dele, elaborar uma lista de materiais necessários para construir uma casa, promovendo a relação entre o texto narrativo e uma situação prática de escrita. Essa proposta estimula a compreensão global da história e a produção de textos com sentido, integrando leitura e escrita em um mesmo movimento. Inserida no método

global de contos, a atividade parte de um texto completo e significativo para desenvolver a competência leitora e a compreensão textual, em consonância com o que propõe Soares (2016). Ao retomar um conto tradicional do universo infantil, o aluno tem a oportunidade de interpretar, reconstruir e produzir linguagem escrita de forma contextualizada e significativa, aproximando-se do uso real e social da língua escrita.

BIOGRAFIA É UM GÊNERO TEXTUAL NARRATIVO QUE CONTA A **HISTÓRIA** DE VIDA DE UMA PESSOA OU DE UM PERSONAGEM, ABORDANDO SEUS ASPECTOS PESSOAIS E OS PRINCIPAIS EVENTOS DE SUA VIDA.

59- O TEXTO BIOGRÁFICO SOBRE O ESCRITOR SIMÃO DE MIRANDA REVELA QUE ELE GOSTAVA DE LER QUANDO ERA CRIANÇA. COMPLETE O QUADRO ABAIXO COM AS SUAS PREFERÊNCIAS:

Tudo sobre MIM	NOME	
DOCE FAVORITO 	ANIMAL DE ESTIMAÇÃO	BRINCA DEIRAS FAVORITAS
LUGAR FAVORITO 	MEU FILME FAVORITO	
Música favorita 	Família 	COR FAVORITA 
	Meu aniversário 	

Figura 18. Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (2º ano), p. 60, Atividades 59.
Fonte: Adaptado de Caderno Alfaletando – Estudante, p. 60 (SEE-DF, 2025).

A atividade introduz o gênero textual biografia, explicando que se trata de um texto narrativo que conta a história de vida de uma pessoa ou personagem, e propõe que o estudante complete um quadro com informações sobre suas próprias preferências de leitura. Ao partir da leitura e compreensão de um texto completo, a proposta conduz o aluno à produção de um registro pessoal significativo, conectando o

gênero biográfico à sua experiência individual. Inserida no método global de contos, essa abordagem utiliza um texto integral e com sentido comunicativo para promover a reflexão sobre o uso funcional da leitura e da escrita. Conforme destaca Soares (2016), a leitura de textos completos permite que o estudante compreenda a função social e expressiva da escrita; nesse caso, ao relacionar a biografia ao próprio cotidiano, o aluno reconhece o texto como meio de expressão, memória e construção de identidade.

CONVERSE COM SEUS COLEGAS E COM SEU PROFESSOR:

- QUAIS ELEMENTOS VOCÊ CONSEGUE OBSERVAR NA CAPA DESSE LIVRO?
- QUAL O NOME DO AUTOR?
- QUAL O NOME DO ILUSTRADOR?
- O QUE MAIS CHAMA SUA ATENÇÃO AO OLHAR PARA CAPA DESSE LIVRO?
- QUAIS OS MONUMENTOS DE BRASÍLIA QUE APARECEM NESTA CAPA?
- VOCÊ JÁ VISITOU ALGUM MONUMENTO TURÍSTICO DE BRASÍLIA?
- VOCÊ JÁ MOROU EM OUTRAS CIDADES?
- DE ACORDO COM A SINOPSE, AS BRINCADEIRAS CITADAS NA HISTÓRIA SÃO AS MESMAS DE HOJE EM DIA?

78- O TEXTO "MINHA BRASÍLIA" É:

BILHETE

POEMA

REPORTAGEM

NARRATIVO

79- O LIVRO "MINHA BRASÍLIA" É UMA HOMENAGEM DE QUEM NASCEU E FOI CRIADA EM "CIDADES SATÉLITES DE BRASÍLIA". ATUALMENTE, AS CIDADES SATÉLITES SÃO CONHECIDAS COMO REGIÕES ADMINISTRATIVAS. QUAL O NOME DA REGIÃO ADMINISTRATIVA ONDE SUA ESCOLA ESTÁ LOCALIZADA?

Figura 19. Caderno Alfaletando 2025 – Estudante (2º ano), p. 71, Fonte: Adaptado de Caderno Alfaletando – Estudante, p. 71(SEE-DF, 2025).

A atividade propõe a leitura e análise da capa de um livro, levando o estudante a observar elementos visuais e textuais e relacioná-los ao seu próprio contexto de vida. Essa proposta representa bem o espírito do método global de contos, que valoriza o texto como ponto de partida para a leitura com sentido e para o desenvolvimento da compreensão.

De modo geral, os métodos analíticos reforçam que alfabetizar não é apenas decodificar palavras, mas formar leitores que compreendem, interpretam e se expressam por meio da escrita. Ao partir de textos, frases e palavras significativas, essas abordagens tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e conectado ao cotidiano da criança.

Encerrando este percurso, é possível reconhecer que a trajetória da alfabetização no Brasil revela um conjunto de caminhos, teorias e abordagens que, longe de se excluírem, contribuíram de forma complementar para a compreensão do processo de aprendizagem da escrita. Os métodos sintéticos, ao enfatizarem a relação entre unidades menores e sua composição na palavra, oferecem ao aluno a base estrutural do sistema alfabético. Os métodos analíticos, por sua vez, valorizam a inserção da criança em práticas reais de leitura e escrita, mobilizando o sentido das palavras e textos desde o início. As contribuições da psicogênese da língua escrita evidenciam a importância de considerar as hipóteses que a criança formula sobre o funcionamento da escrita, mostrando que o processo é ativo, construtivo e marcado por avanços qualitativos. A pesquisa fonológica, especialmente no que se refere à consciência dos sons e à reflexão sobre a estrutura interna das palavras, acrescenta ainda uma dimensão essencial do processo de alfabetização: a compreensão de que escrever envolve compreender como os sons da fala se organizam e como se relacionam com as letras.

A análise dos dados de minha pesquisa reforça essa compreensão integrada. As professoras entrevistadas, ainda que utilizem estratégias distintas, demonstram combinar elementos de diferentes métodos conforme as necessidades de suas turmas. Em suas falas, fica evidente que as escolhas metodológicas são orientadas tanto pelas características das crianças quanto pelas demandas colocadas pela Avaliação do Programa Criança Alfabetizada, que exige precisão na leitura, domínio do princípio alfabético, consciência fonológica e fluência. Assim, diferentes estratégias — como atividades de análise sonora, jogos de consciência fonêmica, leitura compartilhada, escrita espontânea e trabalho com textos significativos — coexistem no cotidiano das salas de aula, compondo um repertório pedagógico que busca responder às múltiplas dimensões do processo de alfabetizar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental destacar a necessidade de articular os métodos de alfabetização, e não de eleger um único caminho como solução definitiva. Cada método oferece contribuições importantes e responde a objetivos distintos: enquanto o trabalho fônico favorece a precisão na relação fonema–grafema, as práticas analíticas ampliam o sentido da leitura; as propostas construtivistas respeitam o percurso da criança e suas hipóteses; e os métodos sintéticos contribuem para a sistematização necessária ao domínio do sistema alfabético. Considerar apenas uma perspectiva tende a deixar lacunas no processo formativo das crianças.

Reconhecer essa complementaridade permite compreender que alfabetizar não é aplicar um método de forma rígida, mas assumir uma postura pedagógica responsiva, intencional e contextualizada. Cabe ao professor selecionar estratégias de acordo com os objetivos de aprendizagem, o nível de desenvolvimento dos alunos e as demandas concretas identificadas em diagnósticos e avaliações. Assim, a atuação docente torna-se mais potente quando combina práticas variadas, sustentadas por princípios claros e articuladas a um entendimento profundo de como as crianças aprendem a ler e escrever.

É nesse movimento de integração entre teoria, métodos e compreensão das hipóteses infantis que se abre caminho para o Capítulo 2. Ele inicia destacando a importância do diagnóstico das produções das crianças, utilizando os princípios da psicogênese da língua escrita para identificar em que hipótese — pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética — cada estudante se encontra e como isso orienta o planejamento das intervenções. A partir dessa leitura inicial, o capítulo apresenta um conjunto de atividades práticas de alfabetização organizadas de acordo com sua natureza sintética ou analítica, cada uma acompanhada de objetivos claros, descrição detalhada e indicação de quais hipóteses podem se beneficiar mais de sua aplicação. O propósito é oferecer ao professor um guia que articule diagnóstico e prática pedagógica, permitindo selecionar atividades adequadas às necessidades reais das crianças e fortalecendo o vínculo entre teoria e prática no cotidiano da alfabetização.

CAPÍTULO 2 — Diagnóstico das Hipóteses e Atividades de Alfabetização

2.1 O Sistema de Escrita Alfabética como Sistema Notacional

O ponto de partida para qualquer diagnóstico das hipóteses de escrita é compreender, com precisão conceitual, o que é o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Diferentemente de um código — que supõe relações estáveis e arbitrárias entre sinais e significados — o SEA é um sistema notacional, isto é, um conjunto de símbolos (letras) submetidos a propriedades rígidas que determinam como esses símbolos registram a pauta sonora da língua. Tal como destacam Morais (2012) e os materiais de formação do PNAIC (2012), o domínio do SEA não decorre da simples memorização de correspondências; exige que o aprendiz reconstrua mentalmente essas propriedades, formulando, avaliando e reorganizando hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Assim como a numeração decimal ou a notação musical, o SEA depende do entendimento de princípios estruturais: reconhecer que se escreve com letras que pertencem a um repertório fixo, identificar que a ordem das letras é imprescindível, compreender que as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas, e que certas combinações são permitidas e outras não. Leal e Morais (2010), retomados em Morais (2012), sistematizam dez propriedades fundamentais que precisam ser apropriadas pela criança. Ferreiro e Teberosky (1985), ao descreverem o percurso psicogenético, mostram que esse processo envolve responder a duas questões estruturantes: o que a escrita nota? e como a escrita cria notações?. A criança avança quando compreende que a escrita não registra características físicas dos objetos, mas sim os sons das palavras. Essa reconstrução conceitual — e não a mera decodificação — é o que permite à criança dominar de forma produtiva o princípio alfabético.

À vista do que foi exposto, adotamos a compreensão de que o SEA é um sistema notacional cujo domínio exige a reconstrução, pelo aprendiz, de propriedades conceituais e operatórias. Seguindo a sistematização proposta por Leal e Morais (2010) e por Morais (2012), e conforme apresentado nos materiais de formação do PNAIC (2012), elencamos a seguir dez propriedades que orientam o trabalho pedagógico e servem de referência para o diagnóstico das hipóteses de escrita.

Quadro 1 – Propriedades do SEA

Propriedade	Descrição reformulada	Exemplo para o professor visualizar
1. Uso de letras pertencentes a um conjunto estável	A criança precisa compreender que escrevemos com letras pertencentes a um repertório fixo e limitado, diferente de números, desenhos ou símbolos inventados.	Escrever “♠♥♣” para <i>cavalo</i> → indica que ela ainda não identifica que deve usar letras.
2. Forma das letras é estável e distingue identidade	Pequenas mudanças no formato alteram a identidade da letra (p/b; d/q), embora uma mesma letra tenha variações legítimas (maiúsculas/minúsculas, tipos).	A criança ler “p” como “q” ou escrever “b” no lugar de “d”.
3. Ordem das letras importa	A posição das letras dentro da palavra não pode ser alterada, pois muda o significado.	“Roma” ≠ “mora”.
4. Repetição e compartilhamento de letras	Letras podem aparecer mais de uma vez em uma palavra e podem estar presentes em diferentes palavras.	Em “cama”, o “a” aparece duas vezes; em “mala” e “mato”, o “m” se repete em palavras distintas.
5. Restrições combinatórias	Nem todas as letras podem ocupar qualquer posição ou aparecer juntas — o sistema possui combinações possíveis e impossíveis.	“XR” não aparece no início de palavras do português; “NH” não aparece em posição inicial.
6. Escrita registra a pauta sonora, não as características dos objetos	A escrita representa os sons das palavras e não suas características físicas (tamanho, cor, formato).	A criança tentar escrever <i>elefante</i> usando muitas letras “grandes” porque o animal é grande.
7. Letras representam unidades menores que a sílaba	A criança precisa compreender que as letras registram fonemas, e não apenas sílabas inteiras.	Para <i>pato</i> , não basta “P A”; é preciso registrar <i>p-a-t-o</i> .
8. Valor sonoro relativamente estável das letras	Cada letra possui valores sonoros estáveis, embora algumas tenham mais de um valor e alguns sons possam ser escritos por letras diferentes.	“C” em <i>casa</i> → /k/; em <i>certo</i> → /s/; som /s/ pode ser escrito como S, C, SS, Ç.
9. Uso de marcas adicionais (acentos)	Além das letras, a escrita utiliza marcas como acentos, que alteram tonicidade ou valor sonoro.	“Avó”

Fonte: Adaptado de MORAIS (2012) e PNAIC/2012 (Ano 1, Unidade 3, pp. 9–11)

A compreensão dessas dez propriedades do SEA oferece ao professor fundamentos para interpretar as produções das crianças e, sobretudo, para compreender que cada erro observado é, na verdade, um indício de como o aluno está reconstruindo mentalmente o funcionamento do SEA. É nesse ponto que o diagnóstico das hipóteses de escrita ganha centralidade: identificar como a criança conceitualiza a escrita — se como desenho, como marca mínima, como registro silábico ou como notação fonêmica — depende diretamente do que ela já assimilou das propriedades listadas anteriormente. Assim, compreender o SEA enquanto sistema notacional

permite ao professor interpretar de forma criteriosa a escrita infantil e, a partir disso, avançar para o procedimento diagnóstico propriamente dito, que se inicia pela escrita espontânea e pela identificação das fases da psicogênese da língua escrita.

2.1.1 A escrita espontânea como instrumento diagnóstico

A principal ferramenta para o diagnóstico psicogenético é a escrita espontânea, isto é, a produção livre da criança, sem cópia ou modelo. Ao pedir que o aluno escreva “como acha que é”, o professor permite que ele expresse suas hipóteses sobre a relação entre fala e escrita. Essa prática, amplamente descrita por Ferreiro e Teberosky (1985), permite observar padrões e identificar indícios de compreensão sobre a natureza do sistema alfabético.

Durante essa atividade, o professor deve atuar como observador e intérprete. A análise da escrita espontânea oferece pistas sobre as operações mentais em jogo — como a contagem de letras, a diferenciação entre desenho e escrita, ou a tentativa de representar sons —, ajudando a identificar o nível de conceitualização em que a criança se encontra.

2.1.2 As fases de desenvolvimento da escrita

PRÉ-SILÁBICO

Na fase pré-silábica, a criança ainda não compreende que a escrita registra a sequência de unidades sonoras das palavras. Inicialmente, ao diferenciar escrita de desenho, ela produz marcas como rabiscos, bolinhas ou grafismos que não correspondem a letras convencionais. Com o tempo e pela convivência com textos do cotidiano — especialmente o nome próprio — passa a utilizar letras, mas sem estabelecer qualquer relação entre elas e as partes orais das palavras que deseja escrever. É comum que manifeste o chamado realismo nominal, acreditando que objetos grandes exigem muitas letras e objetos pequenos, poucas. Nessa etapa prolongada, a criança formula duas hipóteses importantes: a hipótese da quantidade mínima, segundo a qual é preciso um número mínimo de letras para que algo possa “ser lido”, e a hipótese da variedade, que implica perceber que palavras diferentes precisam variar em quantidade, ordem e repertório de letras. Mesmo quando

solicitada a ler o que acabou de escrever, não busca relacionar seus registros com segmentos orais da fala — o que indica que, neste momento, ainda não opera com a lógica de que a escrita representa sons.

Abaixo seguem alguns exemplos de escritas infantis com hipótese pré-silábica:

Figura X

AVALIÇÃO DIAGNÓSTICA
1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

AVALIÇÃO DIAGNÓSTICA
1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

AVALIÇÃO DIAGNÓSTICA
1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

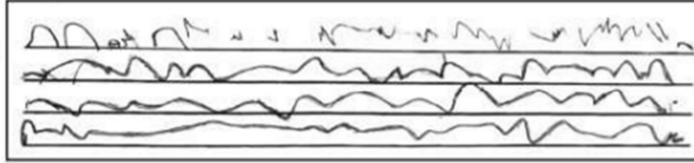
Fonte: Adaptado de BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Ano 1: Unidade 3 – Psicogênese da Língua Escrita. Brasília: MEC, 2012, p. 12.

Figura x – Rabiscos, desenhos e garatujas produzidos por crianças em fase pré-silábica

RABISCOS, DESENHOS, GARATUJAS

Fonte: SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020, p. 54

Figura x - Escrita inventada: imitação de cursiva e respeito à linearidade



Fonte: Adaptado de SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020, p. 63.

A identificação da hipótese pré-silábica se apoia na análise pedagógica das produções escritas, observando-se como a criança mobiliza rabiscos, grafismos ou letras sem vinculação sonora com o que pretende escrever. Contudo, mais do que reconhecer formas gráficas, o professor precisa atentar para a lógica que sustenta tais registros: ausência de correspondência fonográfica, manutenção de critérios de quantidade ou variedade não relacionados aos sons das palavras, e interpretações próprias sobre o que “faz” um texto ser legível. Esses indícios emergem tanto em atividades propostas quanto em situações espontâneas da sala, e revelam que a criança ainda está construindo noções fundamentais sobre o funcionamento do sistema alfabético. Assim, a leitura que o professor faz dessas produções deve ser diagnóstica e interpretativa, identificando o raciocínio subjacente que orienta a escrita infantil — e não a “correção” ortográfica ou formal do que foi registrado.

Compreender que o estudante opera na hipótese pré-silábica é decisivo para orientar o planejamento, pois permite selecionar intervenções que favoreçam justamente as noções que estão em processo de construção. Em vez de antecipar atividades que exigem consciência fonêmica fina ou escrita convencional, o professor organiza experiências que aproximam a criança do princípio alfabético: exploração de textos do cotidiano, comparação entre palavras longas e curtas, reflexão sobre quantidade e variedade de letras, discriminação entre desenho e escrita, jogos de nomeação e leitura ambiental, e práticas que valorizam a função social da escrita. Ao planejar com base nessa hipótese, o professor assegura progressão cognitiva e respeita o percurso construtivo da criança, fortalecendo aprendizagens consistentes e evitando lacunas que repercutem nas etapas seguintes da alfabetização.

SILÁBICO

Após o período pré-silábico, em que a criança ainda não estabelece vínculos entre grafias e segmentos sonoros da fala, ocorre um avanço conceitual decisivo: ela passa a supor que aquilo que escreve deve corresponder ao que diz. Essa descoberta inaugura a hipótese silábica, marcada pela tentativa de relacionar cada parte oral pronunciada a uma marca escrita. No entanto, na forma mais inicial dessa hipótese — a escrita silábica sem valor sonoro — a criança ainda não atribui às letras qualquer correspondência fonética estável. A lógica predominante é quantitativa: uma letra representa cada sílaba, independentemente de qual letra seja.

Esse movimento já sinaliza uma mudança profunda em relação ao período anterior. Como descrevem Morais e Leite no caderno PNAIC (2012), as crianças procuram fazer coincidir o que escrevem com as sílabas que pronunciam. Ao reler suas produções, ajustam a leitura para que “não sobrem letras”, demonstrando que começam a notar a pauta sonora da fala, ainda que de maneira globalizada e não fonêmica. A regra que organiza a escrita nessa fase costuma ser rígida: uma letra para cada sílaba pronunciada, mesmo que a letra escolhida não represente nenhum som daquela sílaba.

É por isso que aparecem produções como “TRS” para boneca ou “OA” para sopa, garantindo apenas a correspondência numérica entre sílabas e letras. A escolha das letras permanece aleatória ou limitada ao repertório conhecido, sem compromisso com sons. Esse comportamento está alinhado ao que Magda Soares denomina fase da “escrita com letras”, em *Alfalettrar* (2020): a criança escreve com letras porque reconhece socialmente que textos são feitos de letras, mas ainda não compreende que essas letras representam unidades sonoras.

Apesar do avanço cognitivo, essa hipótese também gera conflitos importantes. Ao perceber que escreve palavras com menos letras que os colegas alfabetizados, a criança se questiona sobre suas próprias regras. É comum o estranhamento diante de palavras diferentes que resultam na mesma escrita — como bota e sopa sendo

representadas por “OA”. Esse conflito, citado no PNAIC (BRASIL, 2012, p. 14), é produtivo, pois desafia a hipótese quantitativa e favorece a transição para formas mais refinadas de análise sonora.

Abaixo seguem alguns exemplos de escritas infantis com hipótese silábica:

Figura x

Fonte: Adaptado de BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Ano 1: Unidade 3 – Psicogênese da Língua Escrita. Brasília: MEC, 2012, p. 14

Figura x

Fonte: Adaptado de SOARES, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020, p. 65

Compreender que o estudante se encontra nessa hipótese é fundamental para orientar intervenções que favoreçam a transição para a escrita com valor sonoro. O planejamento, nesse caso, desloca o foco para atividades que ampliem a atenção à

estrutura sonora da fala, sem romper com a lógica que a criança já construiu. Entre as práticas mais produtivas estão as atividades de segmentação oral — bater palmas para marcar sílabas, utilizar objetos ou fichas para representar cada parte da palavra — que ajudam a criança a tornar explícita a pauta sonora da fala. Também são eficazes as listas contrastivas com palavras que têm a mesma quantidade de sílabas, pois provocam o conflito cognitivo necessário para que a criança perceba que “coisas diferentes” não podem ser sempre escritas da mesma maneira.

O uso do alfabeto móvel é igualmente potente, sobretudo quando o professor mantém inicialmente a correspondência de uma letra por sílaba, mas solicita justificativas que levem a criança a refletir sobre os sons presentes nas palavras. Jogos de consciência sonora — como rimas, aliterações e identificação de sons iniciais — contribuem para o desenvolvimento das unidades intrassilábicas que serão necessárias na etapa seguinte. Além disso, situações de escrita espontânea seguidas da leitura pelo próprio autor permitem que a criança confronte sua escrita com sua fala, identificando tensões, descobrindo padrões e reorganizando suas hipóteses. Ao planejar com base nessa etapa do desenvolvimento, o professor cria condições para que a criança avance rumo à escrita silábico-alfabética, fortalecendo uma compreensão cada vez mais refinada da relação entre letras e sons.

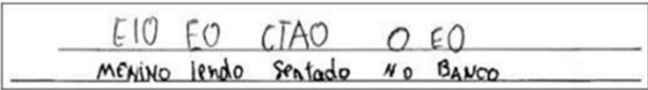
SILÁBICO-ALFABÉTICO

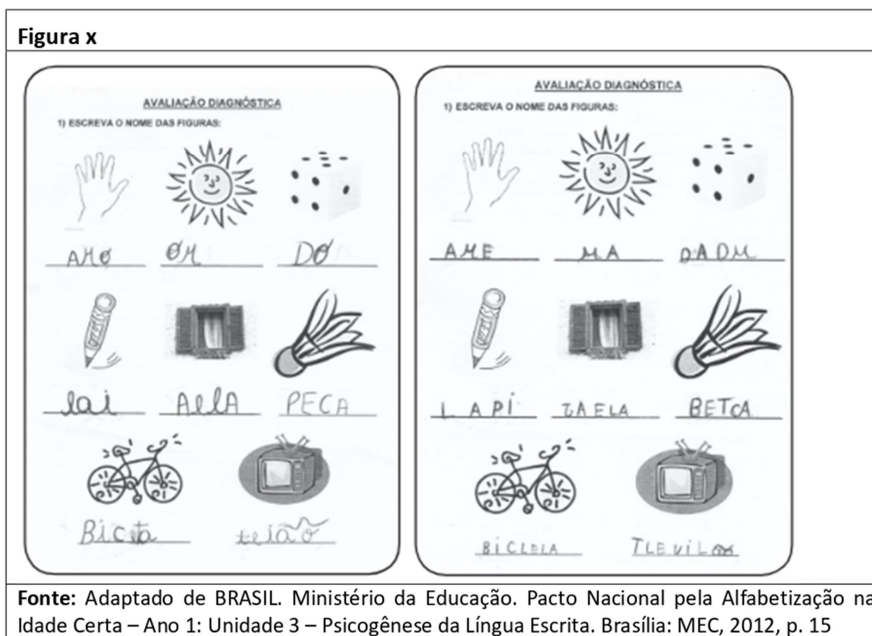
No período silábico-alfabético ocorre um avanço qualitativo central na aprendizagem da escrita. A criança passa a perceber que a escrita registra os sons das palavras, mas não apenas no nível global da sílaba: ela começa a notar que, dentro de cada sílaba, existem “sonzinhos” que precisam ser representados. Por isso, suas produções alternam entre momentos em que utiliza duas ou mais letras para uma única sílaba e outros em que ainda registra a sílaba inteira com apenas uma letra, como fazia no período silábico. Essa oscilação é própria da fase e revela que a criança está assimilando progressivamente a lógica do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que ainda se apoia em concepções silábicas para resolver o problema da escrita.

Outro indício importante desse período é o uso de letras cujos nomes já contêm estrutura CV (consoante + vogal), como B, C, D, G, K, P, Q, T, V, Z. Como o nome dessas letras “soa” como uma sílaba, muitas crianças passam a utilizá-las para representar sílabas inteiras, escrevendo, por exemplo, BLEZA para beleza ou LAPZRA para lapiseira. Esses usos não são erros aleatórios; ao contrário, mostram que a criança recorre ao nome das letras como estratégia fonológica para se aproximar da pauta sonora das palavras.

Além disso, nessa etapa a criança passa a justificar suas escolhas, explicando por que colocou determinada letra ou por que acredita que certos sons estão representados no que escreveu. Esse comportamento mostra que ela está ampliando sua atenção à fala e inicia um processo mais sistemático de escuta e análise dos sons internos das palavras. É comum também que faça releituras tentando “encaixar” cada parte falada no que escreveu, percebendo, pouco a pouco, que algumas letras já não dão conta de toda a complexidade sonora da palavra. Esse movimento aponta para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a construção do princípio de que a escrita precisa representar, de forma mais detalhada, cada um dos sons da fala.

Abaixo seguem alguns exemplos de escritas infantis com hipótese silábica:

Figura x

Fonte: Adaptado de SOARES, Magda. Alfastrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020, p. 101



A identificação da hipótese silábico-alfabética exige que o professor observe atentamente como a criança passa a lidar com a estrutura sonora das palavras. As produções escritas começam a revelar uma alternância característica entre sílabas representadas por uma única letra e outras “mais preenchidas”, nas quais ela utiliza duas ou mais letras para tentar marcar sons que já consegue perceber. Essa combinação de estratégias indica que a criança não abandona imediatamente a lógica silábica, mas a amplia, incorporando elementos intrassilábicos que começam a ganhar relevância em seu raciocínio. Outro indício recorrente é o uso de letras cujo nome possui estrutura CV: a criança lança mão desse apoio porque, ao ouvir o nome da letra, encontra ali uma pista sonora que a aproxima da sílaba da palavra que pretende escrever. Além disso, nas releituras que faz de suas próprias produções, ela tende a justificar escolhas com base nos sons internos das palavras, revelando a transição entre perceber a sílaba como bloco e reconhecer que ela é composta por unidades menores.

Compreender que a criança opera nesse nível tem implicações diretas para o planejamento pedagógico. Esse é um momento em que ela já começa a dominar parte importante do princípio alfabético, mas ainda carece de experiências que ampliem sua consciência fonêmica e a ajudem a identificar todos os sons presentes em cada sílaba. Assim, o ensino precisa favorecer situações que potencializem essa descoberta progressiva: comparar palavras e sílabas para perceber segmentos iniciais, finais e internos; propor atividades de escuta atenta que permitam manipular fonemas; estimular escritas espontâneas como forma de explicitação do raciocínio; e criar oportunidades em que a criança justifique suas escolhas, confrontando o que escreveu com o que fala. Ao reconhecer que as oscilações e sobreposições entre escritas silábicas e alfabéticas são próprias da fase — e não erros a serem corrigidos de imediato — o professor orienta intervenções mais precisas e respeita o percurso construtivo da criança.

ALFABÉTICO

O período alfabético representa a consolidação do princípio central do sistema de escrita do português: a relação sistemática entre fonemas e grafemas. Nesse momento, a criança passa a compreender que a escrita registra, de modo exaustivo, todos os “pedacinhos sonoros” das palavras, produzindo registros que, embora ainda repletos de erros ortográficos, já revelam a percepção clara de que cada segmento da fala requer uma letra correspondente (BRASIL, 2012). Diferentemente das fases anteriores — em que a criança operava com unidades maiores, como a sílaba, ou alternava entre apoios silábicos e tentativas fonêmicas —, no nível alfabético ela mobiliza uma análise muito mais fina da cadeia sonora, identificando, nomeando e representando fonemas que antes não eram percebidos ou não eram considerados relevantes para a escrita.

Magda Soares (2022) destaca que essa etapa decorre de um longo processo de reconstrução interna da criança, que precisa descobrir e inventar, simultaneamente, o funcionamento do SEA: descobrir que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores e inventar uma forma de representá-las por meio das letras

(SOARES, 2022). A passagem ao nível alfabético não ocorre por acúmulo de exercícios mecânicos, nem por explicações sobre “letras que combinam” ou “amiguinhas”; ela resulta de sucessivas reflexões sobre as palavras, comparações, análises, conflitos produtivos e situações didáticas que expõem a criança às regularidades do sistema. É por isso que, como enfatiza Soares (2022), não existe salto brusco entre níveis: toda aprendizagem nova emerge da transformação da compreensão anterior.

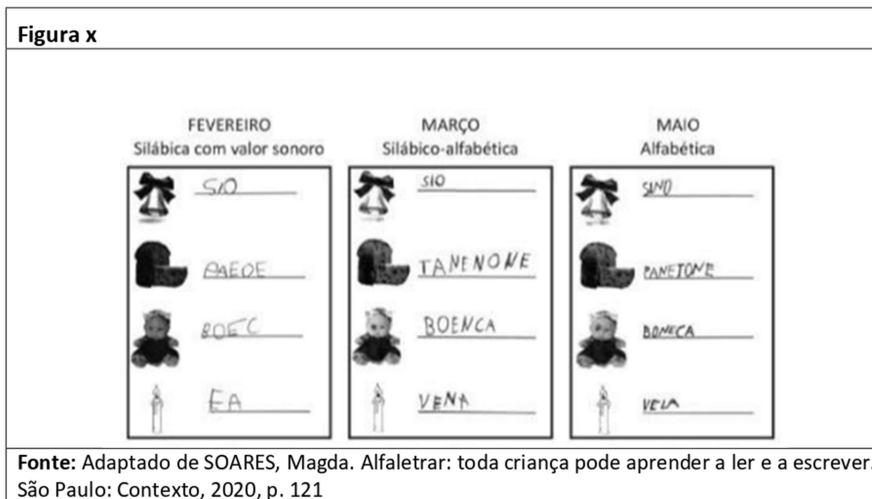
A criança alfabética, porém, não é ainda uma criança alfabetizada nos termos da consolidação ortográfica. O que ela domina é o princípio de funcionamento do SEA, mas ainda não estabilizou as convenções grafofonêmicas da língua — especialmente aquelas que envolvem irregularidades, relações contextuais ou padrões morfofonológicos (BRASIL, 2012; SOARES, 2022). Mesmo sem ser capaz de pronunciar fonemas isoladamente — um comportamento típico de linguistas e não de crianças — ela reconhece que cavalo e cofre “começam parecido” e representa essa semelhança pela letra inicial correspondente ao som percebido. Assim, sua escrita já se torna interpretável, inteligível e sistemática, evidenciando que a criança compreendeu a lógica do sistema alfabético, mesmo que ainda não tenha domínio pleno da ortografia convencional.

Abaixo seguem alguns exemplos de escritas infantis com hipótese silábica:

Figura x

Fig.6. – Hipóteses de escrita de uma aluna no início, no meio e no fim do ano letivo.

Fonte: Adaptado de BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Ano 1: Unidade 3 – Psicogênese da Língua Escrita. Brasília: MEC, 2012, p. 16



O professor reconhece a hipótese alfabética quando observa produções escritas que registram, letra a letra, praticamente todos os fonemas das palavras, ainda que com ortografia instável. São típicos desse período registros como CAVALU, JANELA → JANÊLA, PAPAGAIO → PAPAGAYU. A criança demonstra que analisou cada sílaba internamente, deixando de enxergar a sílaba como bloco rígido e passando a identificar sons individuais dentro dela. Além disso, nas releituras espontâneas, justifica suas escolhas mencionando sons internos — “coloquei esse porque ouvi esse som” — o que sinaliza o domínio do princípio alfabético.

Outro indicador importante é a sensibilidade da criança às ausências: ela passa a perceber quando “falta letra”, quando um som não foi representado ou quando duas palavras deveriam diferir no papel porque “soam diferente” na fala. Esse comportamento, descrito por Soares (2022), mostra que a criança ativa a consciência fonêmica e o desejo de ajustar sua escrita às regularidades sonoras. Embora continue errando ortograficamente, revela consistência interna e lógica fonética clara, diferente do que ocorre nas fases silábicas.

Reconhecer que a criança está no nível alfabético é decisivo porque esse é o momento em que ela precisa consolidar não mais o princípio do SEA, mas as

convenções específicas da ortografia do português. Como afirmam o PNAIC (BRASIL, 2012) e Soares (2022), trata-se de um período que exige ensino sistemático, intencional e contínuo, para que a criança estabilize correspondências letra-som, compreenda padrões complexos e automatize regras ortográficas.

Por isso, o planejamento deve priorizar:

- **atividades** de comparação entre palavras, observando regularidades e irregularidades ortográficas;
- **exposição** frequente a textos escritos, ampliando o repertório visual e oferecendo modelos convencionais;
- **situações** de escrita espontânea e escrita revisada, permitindo que a criança confronte sua produção inicial, identifique lacunas e refine escolhas;
- **jogos fonológicos e grafêmicos**, especialmente aqueles que favorecem a percepção de fonemas difíceis, encontros consonantais e sons em posição final;
- **intervenções** pontuais baseadas no diagnóstico, de modo que o professor saiba exatamente quais convenções a criança já domina e quais ainda estão em desenvolvimento.

Quando o professor compreende a natureza da hipótese alfabética, deixa de interpretar erros como retrocessos ou descuidos e passa a utilizá-los como evidências de avanço conceitual. É a partir dessa leitura cuidadosa que o ensino se torna preciso, calibrado e capaz de garantir que a criança evolua do simples domínio do princípio alfabético para a plena alfabetização e autonomia na leitura e escrita.

Encerrada a sistematização das hipóteses de escrita e dos fundamentos psicogenéticos que orientam o diagnóstico pedagógico, avançamos agora para a dimensão prática do trabalho alfabetizador: a seleção e aplicação de jogos com intencionalidade didática clara. Na Parte B, esses jogos serão apresentados em blocos organizados pelos dois grandes eixos metodológicos — o sintético e o analítico —, sempre explicitando seus objetivos, o passo a passo, o princípio didático que os

caracteriza, a hipótese de escrita para a qual são mais potentes e os limites de sua aplicabilidade. A proposta é demonstrar como cada atividade, quando alinhada ao nível conceitual da criança, deixa de ser apenas “um jogo” e se torna uma intervenção pedagógica precisa, capaz de promover avanço real na compreensão do sistema de escrita. Sem antecipar o conteúdo, vale adiantar que cada bloco reunirá práticas simples, porém fundamentadas, que ajudam o professor a planejar de forma articulada e consciente, integrando teoria e prática no cotidiano da alfabetização.

2.2 Atividades e Jogos Baseados no Método Sintético

Nesta etapa, iniciamos o conjunto de jogos fundamentados no método sintético, isto é, atividades que partem das menores unidades da língua — fonemas, grafemas e sílabas — para apoiar a construção gradual das palavras. A proposta aqui é apresentar atividades lúdicas que têm intencionalidade pedagógica clara, diretamente articuladas às hipóteses de escrita das crianças e às necessidades identificadas no diagnóstico inicial. Cada jogo é descrito de maneira estruturada, explicitando o objetivo, o passo a passo, a justificativa metodológica, as hipóteses para as quais é mais adequado e suas limitações de uso. Essa organização permite ao professor compreender como a atividade funciona, por que ela produz avanços e em que momento ela é mais potente no percurso de alfabetização. Após este bloco dedicado ao método sintético, a próxima seção apresentará os jogos ancorados no método analítico, completando o panorama dos dois grandes enfoques didáticos que compõem esta parte do material.

Jogo 1 - TROCA LETRAS

1. Objetivo didático

- Reconhecer as letras do alfabeto e seus nomes.
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores (fonemas).
- Identificar que a troca de uma letra pode transformar uma palavra em

outra.

- Entender que a ordem dos fonemas na fala corresponde à ordem das letras na escrita.
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras.
- Estabelecer relações grafofônicas cada vez mais precisas.

2. Materiais

- 20 fichas com figuras (10 pares de figuras cujas palavras diferem por apenas uma letra).
- Letras móveis (mínimo de 108 fichas).
- **Quadro de pregas ou alternativa equivalente** (ver *Observações*).
- Espaço para fixar e trocar letras de forma visível a todos.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Formar 2, 3 ou 4 grupos. Definir quem começa.
2. O professor fixa no quadro (de pregas ou adaptado) 5 fichas de figuras.
3. Ao lado de cada figura, monta com letras móveis as palavras correspondentes.
4. As demais letras móveis ficam acessíveis sobre a mesa.
5. Sobre uma das figuras, o professor coloca outra figura cuja palavra difere por apenas uma letra (ex.: PATO → RATO).
6. Lança o desafio: “Que letra devemos trocar para que PATO vire RATO?”
7. O grupo escolhe a letra e realiza a substituição no local correto.
8. Se acertar, ganha **5 pontos**; o próximo grupo é desafiado.
9. O jogo termina após 8–10 desafios, a depender do número de grupos.
10. Vence quem acumular mais pontos

Repertório sugerido: **GATO/PATO — BOLA/COLA — PANELAS/JANELAS —
FACA/FOCA — PÃO/MÃO — MAPA/MALA — MEIA/TEIA — FOLHAS/BOLHAS —
CARRO/JARRO — DENTE/PENTE**

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O foco do jogo está na identificação e manipulação das menores unidades sonoras da palavra: os fonemas. Para transformar uma palavra na outra, o aluno precisa localizar qual fonema mudou e qual letra representa esse fonema, o que caracteriza:

- trabalho analítico-fonêmico;
- consciência de unidades menores que a sílaba;
- correspondência sistemática fonema–grafema;
- construção progressiva da palavra a partir dos segmentos sonoros.

Esses elementos definem o jogo como tipicamente sintético, pois ele exige que o aprendiz opere no nível fonêmico para compreender a estrutura das palavras.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

Mais adequado para:

1. **Silábico-alfabéticos:** já percebem sons internos à sílaba e conseguem manipular letras.
2. **Alfabéticos em consolidação:** reconhecem correspondências fonema–grafema, mas precisam de sistematização.

Também pode ser usado com:

1. **Silábicos com valor sonoro,** desde que já percebam unidades internas e consigam justificar certas letras.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

1. **Pré-silábicos:** ainda não relacionam fala e escrita.
2. **Silábicos sem valor sonoro:** não percebem fonemas e não conseguem justificar trocas.

Nesses casos, o aluno não possui ainda o nível de consciência fonológica necessário para detectar a diferença entre fonemas.

7. Observações pedagógicas importantes

1. Comparar palavras quase idênticas fortalece a consciência fonêmica e o controle grafofônico.
2. A releitura das palavras formadas deve ser sempre exigida: o aluno precisa justificar a troca.
3. O professor deve discutir as escolhas, promovendo reflexão e não apenas acerto ou erro.
4. Após o jogo coletivo, pode-se propor desafios em duplas ou individualmente (ex.: “troque uma letra de MALA para virar MATA”).
5. O jogo pode ser realizado no quadro branco, utilizando figuras fixadas com fita crepe e letras móveis adaptadas com pequenos pedaços de fita para facilitar a troca. Também é possível usar um painel de cartolina com bolsos feitos de papel, que funciona como alternativa simples e econômica ao quadro de pregas. Essas adaptações mantêm a intencionalidade pedagógica do jogo e garantem visualização coletiva, favorecendo o trabalho com análise fonêmica e comparação de palavras.

Jogo 2 - BINGO DA LETRA INICIAL

1. Objetivo didático

- Identificar o fonema inicial das palavras.
- Estabelecer correspondência grafofônica entre letra inicial e fonema inicial.
- Conhecer e consolidar o nome das letras do alfabeto.
- Compreender que sílabas são compostas por unidades menores (fonemas).
- Reconhecer que palavras com a mesma sequência sonora tendem a ser grafadas com a mesma sequência de letras.
- Comparar palavras observando semelhanças e diferenças sonoras.
- Compreender que a alteração de um fonema altera a palavra inteira.

2. Materiais

- 9 cartelas com figuras e palavras lacunadas (faltando a letra inicial).

- Fichas com as letras necessárias para completar todas as palavras.
- Um saco ou caixa opaca para sortear as letras.
- (Opcional) Letras móveis extras para apoio visual de alunos em nível inicial.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela.
2. Uma pessoa (professor ou aluno designado) sorteia uma letra do saco e **diz seu nome**.
3. Todos verificam se precisam dessa letra para completar alguma palavra.
4. Quem precisar da letra **grita seu nome** e recebe a ficha para colocá-la na célula correspondente.
5. O sorteador retira uma nova letra e o jogo continua.
6. Quando um jogador completar todas as lacunas da cartela, deve avisar para conferência.
7. Vence quem completar primeiro a cartela.

Sugestão de conferência: Um aluno que esteja em nível mais avançado de escrita pode conferir as cartelas como “árbitro” do jogo.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O foco do jogo é **isolar e identificar o fonema inicial**, representado por uma letra específica. Assim, ele exige que a criança:

- opere com **unidades menores que a sílaba**;
- compreenda a relação **fonema → grafema**;
- compare palavras pela **estrutura sonora** (especialmente na posição inicial);
- avance na consciência fonêmica ao relacionar som inicial e letra inicial.

Todos esses processos são centrais no **método sintético**, pois a aprendizagem parte da menor unidade possível — o fonema — para formar sílabas e palavras.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico com valor sonoro:** começam a perceber sons internos e podem se apoiar no início da palavra.
- **Silábico-alfabético:** precisam reforçar a análise fonêmica da posição inicial.
- **Alfabéticos em consolidação:** avançam na precisão das correspondências grafofônicas.

Útil também para alunos que ainda não sabem o nome das letras, pois o jogo reforça esse conhecimento por repetição significativa.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- **Pré-silábicos** que não percebem relação entre escrita e pauta sonora.
- **Silábicos sem valor sonoro**, pois ainda não identificam sons relevantes para manipulação fonêmica.

Para esses alunos, o professor precisaria intervir constantemente, o que descaracteriza o objetivo do jogo.

7. Observações pedagógicas importantes

- A mediação docente é essencial, especialmente para crianças que ainda não consolidaram a relação entre fonema e grafema.
- O professor pode dar dicas fonológicas, como relacionar o som inicial da palavra com nomes de crianças da turma.
- O jogo funciona como atividade de consciência fonológica sem cansar os alunos, já que o formato lúdico motiva a participação.
- Trabalhar palavras que diferem apenas no fonema inicial ajuda a criança a perceber padrões grafofônicos estáveis, fundamentais para a alfabetização.
- O professor deve incentivar a leitura em voz alta das palavras completas ao final, reforçando o vínculo fala–escrita.

8. Adaptação para escolas sem materiais estruturados

Se a escola não tiver cartelas impressas, o professor pode produzir versões simples com folhas de sulfite ou cartolina.

- As letras sorteadas podem ser feitas com cartões escritos à mão.
- As palavras lacunadas podem ser reescritas no quadro, permitindo que cada jogador tenha sua “cartela” desenhada em uma folha.
- O “saco de sorteio” pode ser substituído por um copo opaco ou caixa comum.

Essas adaptações mantêm o caráter lúdico e garantem acessibilidade para salas de aula com poucos recursos.

Jogo 3 - PALAVRA DENTRO DE PALAVRA

1. Objetivos didáticos

- Compreender que as palavras são constituídas por unidades sonoras menores (sílabas e fonemas).
- Perceber que palavras diferentes podem compartilhar segmentos sonoros.
- Identificar partes internas da palavra e relacioná-las a outras palavras existentes.
- Estabelecer correspondência entre sequência sonora e sequência gráfica.

- Desenvolver habilidades de segmentação oral e análise das partes da palavra.
- Promover reflexão sobre composição e decomposição de palavras.

2. Materiais

- 12 fichas **azuis** contendo figuras e a escrita completa da palavra.
- 12 fichas **vermelhas** contendo figuras cujos nomes aparecem dentro das palavras das fichas azuis.
- Mesa ou superfície plana.
- (Opcional) Alfabeto móvel para versões ampliadas do jogo.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Distribua igualmente as 12 fichas vermelhas entre os jogadores.
2. As 12 fichas azuis devem ficar empilhadas, voltadas para baixo, no centro da mesa.
3. Defina quem iniciará e a ordem das jogadas.
4. O primeiro jogador vira uma ficha azul.
5. Ele verifica se possui, entre suas fichas vermelhas, alguma palavra cujo nome **esteja contido dentro da palavra da ficha azul** (ex.: *limão* → *mão*).
6. Se encontrar o par correto, baixa as duas fichas na mesa.
7. Se não encontrar (ou não perceber), devolve a ficha azul para o final do monte.
8. O jogo segue com os demais jogadores.
9. Vence quem se livrar primeiro de todas as fichas vermelhas que recebeu.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

Este jogo exige que a criança:

- analise **segmentos internos** das palavras;
- identifique unidades menores que a sílaba (quando possível);
- compreenda que uma palavra pode conter outra palavra pela **sequência sonora e gráfica**;
- faça operações de **composição e decomposição** — fundamentais na abordagem sintética;
- relacione partes sonoras com partes da escrita, estabelecendo correspondência grafofonêmica.

A ação de encontrar “uma palavra dentro da outra” é uma atividade típica do método

sintético porque opera **do menor para o maior**, promovendo análise fonológica e reconstrução da palavra.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico com valor sonoro:** A criança já identifica partes da pauta sonora e consegue localizar segmentos perceptíveis.
- **Silábico-alfabético:** O jogo reforça a análise de segmentos dentro das sílabas e apoia a transição para a escrita plena.
- **Alfabético em consolidação:** Favorece consciência fonêmica mais refinada e precisão grafofônica.

Crianças que precisam compreender que palavras com segmentos sonoros iguais têm grafias semelhantes.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- **Pré-silábicos:** Não reconhecem relação entre sons e letras.
- **Silábicos sem valor sonoro:** Identificam somente o número de sílabas, não segmentos internos.

Em ambos os casos, o nível de abstração do jogo não será acessível sem intervenção constante.

7. Observações pedagógicas importantes

- A mediação docente deve ocorrer por meio de perguntas disparadoras, não oferecendo respostas:
- “Escuta devagar... qual parte dessa palavra você já conhece?”
- “Se eu disser limão, qual pedacinho lembra outra palavra?”
- A repetição das palavras ajuda os alunos a perceberem segmentos internos (como pato → sapato, asa → casa).
- O objetivo não é memorizar combinações, mas compreender a lógica de composição sonora do sistema alfabético.
- As fichas azuis apresentam a escrita completa, permitindo explorar correspondência entre sequência sonora e sequência de letras.
- O jogo pode evoluir conforme o nível da turma:
- Avançados: usar alfabeto móvel para escrever palavras novas a partir de um segmento.
- Iniciais: discutir apenas quantas partes sonoras cada palavra possui.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

Caso a escola não tenha fichas coloridas:

- **As fichas podem ser feitas com papel sulfite, cartolina ou pedaços de**

papelão.

- As figuras podem ser desenhadas à mão ou coladas com recortes de revistas.
- A pilha de fichas pode ser substituída por uma lista escrita no quadro.
- O professor pode escrever as palavras grandes (fichas azuis) no quadro e entregar cartões menores com as palavras menores (fichas vermelhas).
- O jogo pode ocorrer sem mesa, usando o chão, o quadro ou pastas improvisadas.

Essas adaptações mantêm o propósito pedagógico sem comprometer o funcionamento lúdico.

Jogo 4 – MAIS UMA

1. Objetivos didáticos

- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores (fonemas) e que cada fonema corresponde a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos).
- Perceber que as sílabas variam quanto ao número de letras.
- Entender que a adição de uma letra transforma uma palavra em outra.
- Reconhecer que a ordem dos fonemas pronunciados corresponde, em geral, à ordem das letras registradas da esquerda para a direita.
- Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças sonoras internas.
- Ampliar o conhecimento das letras do alfabeto e seus nomes.

2. Materiais

- 1 trilha com casas ilustradas contendo figuras e palavras incompletas.
- 19 fichas com figuras e palavras correspondentes, cada uma faltando uma letra.
- 30 fichas com letras (alfabeto).
- 1 dado.
- 4 pinos de cores diferentes.
- Mesa ou superfície plana para montar o jogo.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Distribua no centro da mesa a trilha e organize ao lado as fichas de letras e as fichas de figuras/palavras incompletas.
2. Cada jogador escolhe um pino.
3. Todos lançam o dado; quem tirar o número maior inicia a partida.
4. O primeiro jogador lança o dado novamente para iniciar seu movimento.
5. Avance o pino na trilha de acordo com o número indicado no

dado.

6. Se a casa onde o pino parar **não tiver figura/palavra**, o jogador permanece nela e passa a vez.
7. Se a casa tiver **figura e palavra incompleta**, o jogador deve procurar entre as fichas:
 - a figura cuja palavra é **semelhante** à palavra da trilha,
 - diferindo **apenas por uma letra**.
8. Ao encontrar a figura correspondente, o jogador deverá identificar **qual letra falta** na palavra da trilha para que ela se torne a palavra da figura selecionada.
9. Se o jogador identificar corretamente tanto a figura quanto a letra, permanece na casa.
10. Se errar, retorna para a casa anterior onde estava antes de jogar.
11. O próximo jogador lança o dado e segue o mesmo procedimento.
12. Vence quem chegar primeiro ao final da trilha.

Sugestão de repertório de palavras para compor a trilha e as fichas

(usar pares que diferem por apenas **uma letra**)

CASA	→	ASA
COLAR	→	COLA
CUECA	→	CUCA
FOCA	→	OCA
GALHO	→	GALO
LULA	→	LUA
LUVAS	→	UVAS
LUVA	→	LUA
MANTA	→	ANTA
NAVE	→	AVE
PERNA	→	PENA
PILHA	→	ILHA
PIPA	→	PIA
PONTE	→	POTE
POSTE	→	POTE
PRATO	→	PATO
PRATO	→	RATO
RÉGUA	→	ÉGUA
VELHA	→	VELA

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

Este jogo mobiliza processos centrais do enfoque sintético, porque exige que a

criança:

- analise unidades fonêmicas dentro das sílabas;
- estabeleça correspondência grafofonêmica precisa (fonema ↔ letra);
- compreenda que a troca ou adição de uma única letra altera completamente a palavra;
- compare palavras observando estrutura sonora e gráfica;
- opere com segmentação e recomposição — princípios fundamentais da abordagem sintética.

A tarefa de detectar “a letra que falta” exige foco no interior da sílaba, indo além da simples percepção silábica e ativando consciência fonêmica refinada.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico com valor sonoro:** favorece a percepção de correspondências internas e da necessidade de registrar todos os sons.
- **Silábico-alfabético:** reforça a análise fonêmica e apoia a transição para a escrita plena.
- **Alfabético inicial:** consolida correspondências grafofonêmicas e precisão ortográfica básica.

Ideal para crianças que já reconhecem a relação entre fala e escrita, mas ainda não dominam a representação completa dos fonemas.

6. Para quais hipóteses de escrita o jogo não funciona bem

- **Pré-silábicos:** não percebem relação entre fonema e letra.
- **Silábicos sem valor sonoro:** ainda operam apenas com contagem de sílabas, não com análise interna.

Nesses níveis, o jogo requer abstração superior à disponível e produz pouca autonomia.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes de iniciar, leia e discuta as regras com o grupo, apresentando o gênero textual “instruções de jogo”.
- Durante o jogo, intervenha apenas quando necessário, preferindo perguntas indutivas, como:
 - ✓ “O que muda quando falamos *casa* e *asa*?”
 - ✓ “Qual parte ficou diferente? Qual som aparece em uma e não aparece na outra?”
 - ✓ Pronunciar lentamente as palavras ajuda as crianças a isolar o fonema ausente.

- ✓ Com alunos com pouca experiência grafofonêmica, realizar o jogo em duplas é produtivo: eles recorrem ao repertório conhecido (ex.: nomes da turma).
- ✓ Trabalhar comparações de palavras em grande grupo também é essencial, pois favorece a percepção de unidades fonêmicas relevantes para a escrita.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- A trilha pode ser desenhada à mão em cartolina, papel pardo ou papelão.
- As fichas podem ser feitas com recortes de revistas, desenhos simples ou escrita manual.
- O dado pode ser improvisado com papel dobrado ou papelão.
- Caso não haja mesa, o jogo pode ser realizado diretamente no chão.
- O professor pode substituir fichas por escrita no quadro:
 - ✓ palavras incompletas na trilha,
 - ✓ figuras ou palavras-alvo impressas ou escritas em cartões menores.

Essas adaptações preservam integralmente a lógica fonêmica e o caráter lúdico do jogo.

Jogo 5 - BINGO DOS SONS INICIAIS

1. Objetivos didáticos

- Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente.
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras nas sílabas iniciais.
- Perceber que palavras diferentes compartilham segmentos sonoros iniciais.
- Identificar a sílaba como unidade fonológica.
- Desenvolver consciência fonológica por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração).

2. Materiais

- 17 cartelas com 6 figuras e suas palavras correspondentes.
- 30 fichas-palavra para sorteio.
- 1 saco para armazenar as fichas.
- Marcadores (tampinhas, feijões ou lápis).

3. Como jogar — Passo a passo

1. Distribua uma cartela para cada jogador ou dupla.
2. Coloque todas as fichas-palavra dentro do saco.
3. O professor sorteia a primeira ficha e lê a palavra em voz alta (pode repetir lentificando a sílaba inicial).
4. Os jogadores verificam se possuem, na cartela, alguma figura

cuja palavra **comece com a mesma sílaba inicial** da palavra sorteada.

5. Se houver correspondência, o jogador marca a figura.
6. Caso nenhum item corresponda, o jogador apenas aguarda a próxima rodada.
7. Continue retirando e lendo fichas até que um jogador complete toda sua cartela.
8. Vence quem marcar todas as palavras da cartela primeiro.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O foco do jogo está em:

- analisar unidades sonoras (sílabas iniciais);
- estabelecer correspondência grafonêmica entre sílaba inicial e letras iniciais;
- comparar palavras observando partes fonológicas e gráficas;• desenvolver consciência fonológica, especialmente aliteração.

Esse percurso caracteriza o método sintético, pois opera da **unidade menor (sílaba/segmento)** para a compreensão de estruturas maiores.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico com valor sonoro:** favorece identificação de sílabas iniciais.
- **Silábico-alfabético:** fortalece correspondência entre sons e letras na posição inicial.
- **Alfabético em consolidação:** amplia reconhecimento de padrões sonoros e ortográficos.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- **Pré-silábicos:** não reconhecem relação entre som e escrita.
- **Silábicos sem valor sonoro:** não identificam sílabas internas ou iniciais.

7. Observações pedagógicas importantes

- Ler as regras em voz alta reforça a compreensão do gênero textual “instruções de jogo”.
- Ao sortear cada palavra, dê um pequeno intervalo e repita a sílaba inicial.
- Incentive discussão entre duplas antes de marcar.
- Ao final, proponha aprofundamentos:
 - copiar palavras e circular sílabas iniciais;
 - listar palavras com a mesma sílaba inicial;
 - comparar grafias iniciais;
 - completar palavras com lacunas iniciais.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- Cartelas podem ser feitas com desenhos simples ou recortes de revistas.
- Fichas-palavra podem ser produzidas manualmente em papel ou papelão.
- Qualquer recipiente pode substituir o saco.
- O jogo pode ser feito no chão ou no quadro.

Essas adaptações preservam o objetivo fonológico do jogo.

9. Sugestão de repertório de palavras (para cartelas e fichas)	
Sílabas	Palavras sugeridas
A	arara, asa, abelha, avião
BA / BE / BI / BO / BU	banco, bandeja, bandeira, biblioteca, bicicleta, bigode, bode, bola, bota
CA / CE / CI / CO / CU	capacete, cadeira, cavalo, casa, caderno, caverna
CHA / CHE / CHI / CHO / CHU	chulé, chuveiro, chupeta
DE / DI / DO	dentista, dente, dentadura
E / ES / EX	elástico, elefante, égua, estrada, estrela, esquilo
FA / FE / FI / FO / FU	fazenda, faca, fada, fivela, fita
GA / GO / GU	garoto, galinha, gato, galo
I	iogurte, igreja, ilha, iglu
JA	javali, jaca, jarro, jacaré
LA / LE / LI / LO / LU	ladeira, lata, lápis, laço, laranja
MA / ME / MI / MO / MU	mala, mapa, macaco, maçã, margarida, martelo, meleca, melancia, medalha, médico
NA / NE / NI / NO / NU	natureza, navio, nariz
O / OU	ovelha, olho, ovos, orelha
PA / PE / PI / PO / PU	parafuso, pavão, palhaço, papagaio, pato, palito, piolho, pilha, pião, pirata, piano, pirulito, picolé, praça, prato
RA / RE / RI / RO / RU	raposa, rádio, rabo, rato, rédea, relógio, régua, reboque
SA / SE / SI / SO / SU	saco, sapato, sapo
TA / TE / TI / TO / TU	tatuagem, tatu, tapete
U	urubu, uvas
VA / VE / VI / VO / VU	varinha, vaga-lume, vaca, vassoura, velha, velas

Observação importante usada no jogo:

- VASSOURA → sílaba oral inicial **VA** (não confundir com segmentação escrita).
- JARRO → sílaba oral inicial **JA** (corresponde a JAVALI).

Jogo 6 - Caça-Palavras Cantado

1. Objetivos didáticos

- Perceber que o texto escrito é formado por palavras separadas.
- Reconhecer palavras estáveis em textos conhecidos (músicas, parlendas, poemas curtos).
- Desenvolver a familiarização com letras enquanto unidades gráficas.
- Estabelecer correspondências iniciais entre o falado e o escrito, ainda que sem valor sonoro convencional.
- Compreender que a escrita representa a fala segmentada em palavras.

2. Materiais

- Cópias impressas de uma música, parlenda ou poema conhecido pelas crianças.
- Cartões com palavras-alvo (escritas em letras grandes).
- Marcadores simples: lápis, giz de cera ou canetinha.
- Opcional: cartões com gravuras correspondentes às palavras-alvo.
(*Não exige imagens nas cartelas do jogo; apenas se o professor quiser usar.*)

3. Como jogar — Passo a passo

1. Distribua uma cópia da música/parlenda para cada dupla.
2. A turma canta o texto para ativar a memória auditiva.
3. O professor mostra um cartão com a **palavra-alvo** (ex.: CASA).
4. As crianças procuram essa palavra no texto escrito e fazem um círculo em volta dela.
5. O professor verifica junto ao grupo se a marcação está correta.
6. Repita o processo com outras palavras-alvo.
7. Cada acerto vale 1 ponto para a dupla.
8. Vence quem localizar corretamente mais palavras no texto ao final das rodadas.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O jogo opera diretamente com **unidades mínimas do texto**: a palavra separada graficamente, seu formato e sua composição por letras. As crianças:

- observam a palavra como elemento gráfico;
- comparam formas e tamanhos;
- relacionam a palavra falada à palavra escrita;
- começam a perceber pistas visuais (primeira letra, extensão, repetição).

Esse movimento — **do reconhecimento da unidade gráfica para a compreensão de sua função dentro do sistema** — caracteriza o método sintético, pois conduz o aluno a construir a base mínima de análise do sistema alfabético.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Pré-silábico**: favorece percepção da palavra como unidade gráfica.
- **Silábico sem valor sonoro**: ajuda a distinguir palavras e letras.
- **Silábico inicial**: reforça a busca de pistas sonoras e gráficas simples.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- **Silábico com valor sonoro mais avançado:** o desafio pode se tornar simples demais.
- **Silábico-alfabético e alfabético:** já dominam o reconhecimento de palavras e necessitam desafios mais fonêmicos e ortográficos.

7. Observações pedagógicas importantes

- Trabalhe sempre com textos muito conhecidos para que os pré-silábicos consigam relacionar memória oral e escrita.
- Incentive verbalizações como: “É essa palavra porque é grande/pequena”, “Tem essa letra aqui”, “É igual àquela lá em cima”.
- Ajude-os a observar: tamanho da palavra, repetição de letras, posição na linha, início e fim.
- Após o jogo, sugerir:
 - copiar 2 ou 3 palavras do texto;
 - comparar palavras grandes e pequenas;
 - encontrar palavras repetidas no texto;
 - circular todas as letras iguais (ex.: todas as letras M).

Essas extensões reforçam a familiarização com letras e palavras.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- A letra da música pode ser escrita no quadro e os alunos participam oralmente.
- Cartões com palavras-alvo podem ser feitos à mão em papel comum.
- Caso não haja cópias para todos, os grupos trabalham coletivamente com um único cartaz.
- Marcadores podem ser substituídos por tampinhas ou papelzinhos para “marcar” a palavra no cartaz.

9. Sugestão de repertório de palavras (para as palavras-alvo do jogo)

Tipo de palavra	Exemplos sugeridos
Palavras curtas	sol, mar, flor, pé, mão
Palavras médias	casa, bola, gato, festa, música
Palavras frequentes em músicas	roda, ciranda, samba, menina, cantiga
Palavras de parlendas	palhaço, sapo, boi, pato, bolo
Palavras para apoio visual	lua, chuva, vento, neve, água

Jogo 7 – Bingo de Letras Atrapalhadas

1. Objetivos didáticos

- Familiarizar as crianças com as letras do alfabeto como unidades gráficas estáveis.
- Reconhecer semelhanças e diferenças visuais entre letras.
- Desenvolver a atenção visual e a discriminação de formas gráficas.
- Introduzir, de maneira inicial, a ideia de que a escrita é composta por letras cuja ordem interfere na formação das palavras (somente para níveis mais avançados).

2. Materiais

- Cartelas com letras embaralhadas (todas com a mesma quantidade de letras).

- Uma caixa com o alfabeto completo (letras soltas).
- Marcadores simples: feijões, tampinhas ou fichas.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Distribua uma cartela de letras embaralhadas para cada aluno.
2. Organize os alunos em grupos de 4 ou 5 para facilitar cooperação e observação coletiva.
3. A professora retira uma letra da caixa e anuncia o nome da letra em voz alta.
4. Os alunos procuram, em suas cartelas, a letra chamada e a marcam com um feijão.
5. O processo se repete até que um jogador complete toda a cartela (BINGO).
6. Quando alguém bater o bingo, o grupo recebe a orientação para tentar ordenar as letras para formar uma palavra possível.
7. Se o grupo conseguir formar a palavra corretamente, ele vence. Caso não consiga, o jogo continua até outro grupo completar a cartela e conseguir ordenar.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O jogo trabalha diretamente com unidades mínimas da escrita: as letras.

As crianças:

- nomeiam letras;
- reconhecem e comparam formas gráficas;
- manipulam unidades que compõem palavras;
- percebem que a ordem das letras importa para formar palavras (para alunos mais avançados).

Essa lógica cognitiva — partir da letra → ordenar → compor palavra — caracteriza a abordagem sintética, na qual o aluno constrói a compreensão do sistema alfabético a partir das menores unidades gráficas.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Pré-silábico** → somente a etapa do bingo (reconhecimento gráfico das letras).
- **Silábico sem valor sonoro** → reconhecimento de letras e comparação visual.
- **Silábico com valor sonoro** → bingo + tentativa de ordenar letras.
- **Silábico-alfabético e alfabético** → ordenam letras, identificam vogais e reconhecem padrão grafêmico.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- Pré-silábicos, quando a atividade exige ordenar letras → eles não compreendem relação entre sons e escrita.
- Silábicos sem valor sonoro, quando a atividade exige formar palavras → o desafio é demasiado avançado.

7. Observações pedagógicas importantes

- A etapa do bingo deve ser conduzida com calma e repetindo o nome da letra com

clareza.

- Incentive verbalizações como:

- “Qual é essa letra mesmo?”
- “É igual à do meu nome!”
- “Essa tem perninha / essa é redonda.”

- Após o bingo, para grupos mais avançados, explore a ordenação das letras:

- identificar vogais da palavra;
- testar combinações;
- comparar com palavras conhecidas.

- Para pré-silábicos, não insista na formação da palavra — o objetivo central é familiarização com letras.

- Finalize com atividades de ampliação:

- circular letras iguais na cartela;
- copiar 3 ou 4 letras do bingo;
- procurar letras do seu nome na cartela.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- Cartelas podem ser feitas à mão com papel comum.
- As letras para sorteio podem ser recortadas de caixas, jornais ou revistas.
- No lugar dos feijões, podem ser usados pedacinhos de papel.
- O jogo pode ser realizado no chão da sala ou em grupos ao redor de um cartaz.

Essas adaptações mantêm o foco na familiarização com as letras e na percepção do sistema alfabético.

9. Sugestão de repertório de letras (para montar cartelas e caixa do alfabeto)

Tipo de letra	Exemplos
Letras frequentes	A, E, I, O, U, M, P, S, L, R
Letras de nomes próprios	B, D, F, J, T, V
Letras visivelmente contrastantes	C, G, H, K, N
Letras que confundem visualmente	P/B, M/N, O/Q, U/V

Jogo 8 – Baralho Forma-Palavras

1. Objetivos didáticos

- Compreender que palavras são formadas por sílabas.
- Manipular sílabas móveis para compor palavras.
- Explorar relações grafonêmicas (sílabas → palavras).
- Desenvolver estratégias de análise e síntese de unidades silábicas.
- Fortalecer a consciência silábica e a percepção da ordem das sílabas nas palavras.

2. Materiais

- 54 cartelas contendo sílabas variadas.
- Espaço para descarte (“monte de descarte”).
- Espaço para as sílabas viradas para baixo (“monte dorme”).

3. Como jogar — Passo a passo

1. Embaralhe todas as cartelas de sílabas.

2. Distribua 9 cartelas para cada participante.
 3. O restante das sílabas permanece no centro da mesa, viradas para baixo.
 4. Na sua vez, o jogador pode:
 - pegar uma sílaba do monte dorme, ou
 - pegar a última sílaba do monte de descarte.
 5. Após pegar uma sílaba, o jogador decide se ela serve para formar alguma palavra.
 6. Se servir, ele guarda e descarta outra — mantendo sempre 9 sílabas na mão.
 7. Se não servir, ele descarta a própria sílaba.
 8. O objetivo é formar três palavras com as 9 sílabas.
 9. Quando um jogador formar as três palavras, ele “bate” a rodada.
- A pontuação funciona assim:
- palavra de 1 sílaba → 1 ponto
 - palavra de 2 sílabas → 2 pontos
 - palavra de 3 sílabas → 3 pontos
 - palavra de 4 ou mais sílabas → 4 pontos
 - vitória da rodada (“batida”) → +5 pontos
10. Os demais jogadores somam apenas os pontos das palavras que formaram.
 11. Após cinco rodadas, vence quem tiver acumulado mais pontos.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O jogo se baseia em unidades menores (sílabas) que precisam ser combinadas para formar unidades maiores (palavras).

A criança precisa:

- identificar sílabas isoladas;
- analisar possíveis combinações;
- montar palavras testando a ordem das sílabas;
- compreender que a posição da sílaba altera a palavra.

Essa lógica — sílabas → combinação → palavra — é uma marca típica do método sintético, pois a aprendizagem se constrói da parte menor para a maior.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- Silábico com valor sonoro — reconhece estrutura silábica e já entende que sílabas representam partes da fala.
- Silábico-alfabético — consegue testar combinações e usar pistas sonoras para validar palavras.
- Alfabético — manipula sílabas com maior autonomia, consolidando relações grafofonêmicas e ortográficas.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

✗ Pré-silábico — não reconhece sílabas como unidades sonoras e não consegue formar palavras a partir de sílabas móveis.

✗ Silábico sem valor sonoro — não identifica correspondência entre sílabas e partes da palavra falada.

□ Obs.: **Pré-silábicos** podem participar apenas se estiverem em grupo com colegas mais avançados, pois eles dependem da verbalização e do raciocínio do outro para compreender a tarefa.

7. Observações pedagógicas importantes

- O jogo é altamente indicado para reforço de consciência silábica, mas deve ser mediado pelo professor.
- Trabalhar em grupos heterogêneos ajuda pré-silábicos a escutar raciocínios mais avançados.
- Incentive que os alunos verbalizem possíveis combinações:
 - “Se eu colocar ca antes de sa, fica casa?”
 - “Qual sílaba começa essa palavra?”
- É útil manter figuras de apoio em alguns momentos, para validar palavras formadas.
- Após o jogo, proponha:
 - registrar no caderno as três palavras formadas;
 - reorganizar sílabas para fazer novas palavras;
 - comparar palavras longas e curtas;
 - identificar sílabas iguais entre palavras.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As sílabas podem ser escritas manualmente em pedaços de cartolina ou papelão.
- As cartas podem ser guardadas em envelopes reciclados.
- Caso falte mesa, os grupos podem jogar no chão em um tapete ou jornal.
- A pontuação pode ser feita oralmente, sem uso de fichas.

Jogo 9 – Trilha de Figuras

1. Objetivos didáticos

- Desenvolver fluência e rapidez no reconhecimento de palavras.
- Consolidar correspondências grafonêmicas já conhecidas.
- Relacionar palavras escritas a suas representações visuais (figuras).
- Ampliar repertório de palavras estáveis.
- Praticar leitura de maneira lúdica e repetida, favorecendo automatização.

2. Materiais

- 3 tabuleiros de trilha com figuras repetidas ao longo do percurso.
- 45 cartelas-palavra correspondentes às figuras da trilha.
- Pinos para marcar o deslocamento na trilha.
- 1 dado comum.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Organize até 9 alunos em três grupos, cada um com seu tabuleiro.

2. Distribua 1 trilha e 5 cartelas-palavra para cada jogador ou dupla.
3. O jogador lança o dado e avança o pino o número correspondente.
4. Na casa alcançada, observe a figura.
5. Se o jogador tiver a palavra correspondente entre suas 5 cartelas, ele a coloca sobre a figura.
6. Se não tiver, mantém todas as cartelas e passa a vez.
7. O percurso pode ultrapassar o final do tabuleiro — quando chega ao fim, retorna ao início e continua o ciclo.
8. A partida termina quando um jogador posiciona todas as 5 palavras nas casas corretas.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

O jogo tem foco em:

- identificar partes sonoras e correspondências específicas entre grafemas e fonemas;
- reconhecer, decodificar e comparar palavras escritas;
- automatizar leitura de sílabas e padrões ortográficos repetidos;
- analisar a relação letra–som para verificar se a palavra corresponde à figura.

Essas operações exigem decodificação, característica central do método sintético, no qual a compreensão da escrita parte da relação entre unidades menores (letras/sílabas) para as unidades maiores (palavras).

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

Silábico com valor sonoro avançado — já identifica partes sonoras que podem ser mapeadas nas palavras.

Silábico-alfabético — consegue reconhecer estrutura parcial da palavra escrita.

Alfabético — lê com maior autonomia e se beneficia da repetição para automatizar.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

Pré-silábico — não compreende a lógica da escrita e não estabelece relação entre figura e palavra escrita.

Silábico sem valor sonoro — não reconhece pistas sonoras que sustentam a escolha correta da palavra.

7. Observações pedagógicas importantes

- O jogo favorece leitura rápida e repetida, essencial para fluência.
- Pode ser adaptado para trabalhar correspondências específicas (ex.: palavras com P/B, F/V, ou famílias silábicas desejadas).
- Ideal para fixação de padrões ortográficos sem exercícios mecânicos.
- O professor deve incentivar verbalizações como:
 “Essa palavra começa com CA, combina com cavalo?”
 “Essa tem final -ELA, é panela ou tigela?”
- Após o jogo, é interessante propor:
 - leitura coletiva das palavras usadas;
 - classificação por famílias silábicas;
 - escrita de duas ou três palavras encontradas;
 - comparação entre palavras parecidas (panela × tigela).

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- Trilhas podem ser desenhadas manualmente em cartolina.
- Figuras podem ser retiradas de revistas ou impressas em baixo custo.
- As cartelas-palavra podem ser feitas em tiras de papel.
- Pinos podem ser substituídos por tampinhas.
- Caso só haja um tabuleiro, os grupos jogam intercaladamente.

Essas adaptações mantêm intactos os objetivos de leitura e correspondência grafofonêmica.

Jogo 10 – Completando a Frase

1. Objetivos didáticos

- Desenvolver a percepção das correspondências grafofonêmicas envolvendo regularidades diretas.
- Comparar palavras que diferem por um único fonema ou grafema (ex.: F/V; B/P; D/T).
- Identificar, entre palavras conhecidas, qual completa corretamente uma frase.
- Compreender como a troca de um fonema altera o significado da palavra e o sentido da frase.
- Estimular leitura oral de palavras simples e reconhecimento das relações entre som e grafia.

2. Material

- 10 fichas de frases (cada uma contendo uma lacuna a ser completada).
- 10 fichas de palavras correspondentes às lacunas das frases.
- 1 cartela de correção (opcional).
- Mesa ou superfície plana.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Embaralhe as 10 fichas-palavra e distribua igualmente entre os jogadores ou duplas.
2. Os jogadores devem **ler em voz alta** as palavras que receberam (com apoio do professor se necessário).
3. Embaralhe as fichas de frases e coloque-as voltadas para baixo no centro da mesa.
4. Defina quem começa a partida.
5. O professor revela a primeira frase e **lê a frase em voz alta**, destacando a lacuna.
6. O jogador que tiver a palavra que completa corretamente a frase avisa e **soletra** a palavra.
7. Se estiver correta, o jogador fica com a ficha de frase; se errar, a frase volta para o final do monte.
8. O próximo jogador repete o procedimento.
9. O jogo segue até acabarem todas as fichas de frases.
10. Vence quem acumular o maior número de fichas de frases.

11. Em caso de empate, o professor lê uma frase extra da cartela de correção; os jogadores empatados disputam soltando “par ou ímpar” para decidir quem soletra primeiro. Quem soletrar corretamente vence.

4. Por que este jogo pertence ao método sintético

Este jogo exige que a criança:

- compare unidades sonoras mínimas (fonemas) e suas representações gráficas;
- observe como pequenas mudanças na escrita modificam a palavra (ex.: BULE × PULE; PICADA × BICADA);
- relacione a palavra oral à palavra escrita a partir de análise fonêmica e grafofonêmica;
- trabalhe a decodificação de palavras curtas, estabelecendo relação letra-som.

Essas operações são próprias do **método sintético**, pois partem da análise das menores unidades (letras/fonemas) e de sua combinação para compreender a palavra como um todo.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico com valor sonoro** – começa a reconhecer sílabas internas e pistas sonoras importantes para diferenciar palavras.
- **Silábico-alfabético** – já utiliza várias correspondências entre sons e letras.
- **Alfabético** – amplia precisão e velocidade na decodificação.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

✗**Pré-silábico** – não reconhece relação entre som e grafia, não consegue usar pistas fonêmicas para completar a frase.

✗**Silábico sem valor sonoro** – não distingue trocas de letras e não identifica diferenças mínimas entre palavras semelhantes.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes de jogar, o professor deve **ler todas as palavras** e verificar se as crianças as conhecem oralmente — a falta de vocabulário pode atrapalhar o jogo.
- Perguntas disparadoras fundamentais:
 - “Qual palavra faz sentido aqui?”
 - “Se eu trocar F por V, que palavra aparece?”
 - “O que muda se eu tirar o B e colocar P?”
- Incentive a comparação oral e gráfica entre palavras muito parecidas (ex.: BATA × PATA; PAR × BAR).
- Após o jogo, sugerir:
 - escrever 2 palavras usadas e trocar suas letras iniciais;
 - montar novas frases com as mesmas palavras;
 - classificar palavras por famílias sonoras (BA–BO–BU; PA–PE–PI etc.).

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- Frases e palavras podem ser escritas manualmente em tiras de papel.
- As fichas podem ser substituídas por cartões feitos em cartolina comum.
- A frase pode ser lida no quadro e as palavras distribuídas em tiras de papel ao grupo.
- Não exige imagens, impressões coloridas ou materiais caros.

Essas alternativas mantêm o foco principal: **comparar palavras por meio das regularidades diretas entre fonema e grafema.**

9. Sugestão de repertório de palavras e frases utilizadas no jogo

Palavras usadas

pule • bule • picada • bicada • par • bar • bata • pata • pode • bode

Frases do jogo

- O bule está cheio de café.
- O pássaro me deu uma **bicada**.
- Dois sapatos formam um **par**.
- O médico veste uma **bata** branca.
- Ele não **pode** brincar hoje.
- Mamãe disse: “Não pule na cama!”.
- A picada de abelha dói muito.
- Maria comprou refrigerante naquele **bar**.
- A pata chocou os ovos.
- O bode é o marido da cabra.

2.3 Atividades e Jogos Baseados no Método Analítico

Jogo 11 – Descubra Quem Está Falando

1. Objetivos didáticos

- Reconhecer que diferentes textos apresentam falas de personagens.
- Identificar visualmente palavras estáveis (nomes de personagens conhecidos).
- Perceber que a escrita representa falas específicas no texto.
- Aprender a relacionar trechos fixos de fala com personagens conhecidos.
- Desenvolver familiarização visual com palavras, ampliando repertório de leitura global.

2. Materiais

- Cartões com trechos curtos de falas conhecidas (ex.: “Espelho, espelho meu...”, “Rapunzel, jogue suas tranças”).
- Cartões com nomes dos personagens correspondentes (Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho etc.).
- Folhas para cada dupla realizar a associação (colagem ou marcação).
- Opcional: pequenos cartões com imagens dos personagens (apenas para apoio visual, se o professor desejar).

3. Como jogar — Passo a passo

1. Diga aos alunos que eles vão descobrir quem está falando em cada frase.
2. Distribua às duplas uma folha contendo 4 a 6 falas curtas.

3. Embaralhe os cartões com nomes das personagens e entregue às duplas.
4. Leia cada fala em voz alta, lentamente, sem dizer o nome do personagem.
5. As duplas escolhem, entre os cartões com nomes, quem “falou” aquela frase.
6. Elas colam ou posicionam o cartão com o nome ao lado da fala.
7. Repita o processo para todas as falas.
8. Quando terminarem, o professor revela os acertos mostrando os pares corretos.
9. Vence a dupla que acertar mais correspondências entre fala e personagem.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

O jogo parte de unidades textuais amplas — falas inteiras — e solicita que a criança:

- reconheça o trecho como unidade significativa;
- associe globalmente o nome do personagem, sem decompor a palavra;
- utilize pistas gráficas (tamanho, primeiras letras, formato);
- interprete o texto a partir do todo, não das partes.

Esse caminho caracteriza claramente o método analítico, no qual a compreensão emerge do reconhecimento do conjunto e da comparação entre palavras inteiras.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Pré-silábicos:** identificam palavras como unidades gráficas estáveis.
- **Silábicos sem valor sonoro:** começam a usar pistas visuais para diferenciar palavras.
- **Silábicos iniciais:** associam texto conhecido à escrita de forma global.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- Silábico com valor sonoro mais consolidado: pode achar o jogo simples.
- Silábico-alfabético: necessita desafios que envolvam sons e letras.
- Alfabético: já lê trechos curtos e exigiria atividades de compreensão mais complexas.

7. Observações pedagógicas importantes

- Leia as falas com entonação expressiva para ativar a memória do texto oral.
 - Estimule verbalizações como: “Acho que é esse nome porque é grande/pequeno”, “Começa igual ao nome da história”.
 - Permita que comparem nomes conhecidos entre si.
 - Após o jogo, propor:
 - copiar 2 nomes de personagens;
 - comparar nomes longos e curtos;
 - procurar no texto quais nomes começam com a mesma letra;
 - ligar nomes iguais em diferentes linhas.
- Essas tarefas reforçam o reconhecimento global da escrita.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As falas podem ser escritas no quadro.
- Os nomes dos personagens podem ser escritos manualmente em tiras de papel.
- Sem colagem: as crianças apenas apontam ou colocam tampinhas sobre o nome escolhido.
- Pode ser realizado no chão com tiras de cartolina reutilizada.

9. Sugestão de repertório de palavras (para nomes de personagens e falas)

Falas sugeridas

- “Vovó, para que esses olhos tão grandes?”
- “Rapunzel, jogue suas tranças!”
- “Espelho, espelho meu...”
- “Quem tem medo do Lobo Mau?”
- “Onde está você, Chapeuzinho?”
- “Branca de Neve, acorde!”

Nomes de personagens

- Chapeuzinho Vermelho
- Lobo Mau
- Rapunzel
- Branca de Neve
- Cinderela
- João
- Maria

Jogo 12 – Dupla da Palavra Certa

1. Objetivos didáticos

- Reconhecer palavras como unidades gráficas inteiras.
- Comparar duas palavras observando pistas visuais (tamanho, letras iniciais, letras internas).
- Relacionar palavras escritas a figuras correspondentes.
- Desenvolver familiarização com letras e com o padrão gráfico das palavras.
- Perceber que cada palavra escrita representa um significado específico.

2. Materiais

- 10 fichas com pares de palavras (cada par aparece em duas fichas iguais).
 - 10 fichas com desenhos correspondentes às palavras (uma imagem para cada palavra).
 - As fichas devem ser agrupadas por cor, em quatro unidades:
 - vermelho, azul, amarelo, verde e rosa.
 - As cores não devem aparecer no verso das fichas de palavras.
- Exemplo dos conjuntos (como no jogo original):
- Vermelho: marreco / caneco (2 fichas), + figuras (marreco e caneco)
 - Azul: cavalo / galo (2 fichas), + figuras (cavalo e galo)
 - Amarelo: jenipapo / papo (2 fichas), + figuras (jenipapo e papo)
 - Verde: moço / poço (2 fichas), + figuras (moço e poço)
 - Rosa: panela / tigela (2 fichas), + figuras (panela e tigela)

3. Como jogar — Passo a passo

1. Distribua duas fichas de desenhos para cada jogador.
2. Espalhe, sobre a mesa, as 10 fichas de palavras viradas para baixo.
3. O primeiro jogador desvira uma ficha de palavras.
4. Se a ficha for da mesma cor de uma de suas fichas de desenho, ele deve escolher qual das duas palavras corresponde ao desenho.
5. Se acertar, forma o par e guarda as fichas.
6. Se errar, vira novamente a ficha e passa a vez para o próximo jogador.
7. O jogo continua até que alguém consiga formar os dois pares correspondentes às suas fichas.
8. Vence quem completar seus pares primeiro.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

O jogo começa pelo todo: a palavra escrita inteira. A criança:

- observa globalmente duas palavras;
- compara tamanhos, formas e letras iniciais;
- reconhece pistas visuais para associar palavra → figura;
- raciocina sobre o funcionamento da escrita mesmo sem dominar a correspondência sonora.

Esse processo é característico do método analítico, pois trabalha da unidade maior (palavra global) para pequenas pistas internas — sem depender de análise fonêmica.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Pré-silábico:** excelente para perceber que palavras são diferentes e representam objetos distintos.
- **Silábico sem valor sonoro:** ajuda a identificar diferenças visuais básicas entre palavras.
- **Silábico inicial:** favorece o uso de pistas simples (primeira letra, tamanho).

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

- Silábico com valor sonoro mais avançado — desafio pequeno.
- Silábico-alfabético e alfabético — já dominam a leitura de palavras e precisam de tarefas fonêmicas mais complexas.

7. Observações pedagógicas importantes

- É fundamental que as palavras tenham sido apresentadas previamente em um texto conhecido (ex.: música “O Pato”, de Vinícius de Moraes).
- Palavras incomuns (marreco, jenipapo, poço) devem ter sido exploradas antes para evitar dúvidas de vocabulário.
- Incentive verbalizações como:

- “Essa é maior.”
- “Essa começa igual ao nome do meu colega.”
- “Essa tem uma letra que a outra não tem.”

- Pergunte sempre: “Como você pensou?” para tornar o raciocínio explícito.
- Após o jogo, proponha:
 - copiar as palavras dos pares;
 - comparar palavras grandes e pequenas;
 - circular a letra inicial;
 - separar palavras pelas semelhanças gráficas.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As fichas podem ser feitas à mão em cartolina ou papel comum.
- Os desenhos podem ser substituídos por recortes de revistas.
- As fichas de palavras podem ser escritas com canetão grosso.
- Caso não haja cores suficientes, identificar cada conjunto com formas (círculo, estrela, triângulo etc.) no canto — mas sempre no lado visível, nunca no verso.

9. Sugestão de repertório de palavras (para formação dos pares)

Tipo de palavra	Exemplos sugeridos
Palavras que rimam	pato/gato, panela/tigela, cavalo/galo, saco/maco, cama/fama
Palavras contrastivas	casa/cara, vela/bela, galo/gelo, mala/mata
Palavras frequentes	bola, casa, gato, sapo, pato
Palavras com valor visual forte	poço, moço, tigela, panela

Jogo 13 – Adivinha como é... com EZ ou ÊS

1. Objetivos didáticos

- Desenvolver a capacidade de identificar e classificar palavras a partir de seu contexto de uso.
- Refletir sobre as terminações EZ e ÊS, compreendendo suas regularidades ortográficas.
- Reconhecer que palavras terminadas em ÊS geralmente indicam **origem ou nacionalidade** (adjetivos pátrios).
- Reconhecer que palavras terminadas em EZ são **substantivos derivados de adjetivos** (ex.: sensato → sensatez).
- Promover a leitura e a compreensão de frases curtas, estabelecendo relação entre **significado e forma gráfica**.

2. Material

- 20 fichas com frases contendo **lacunas** que devem ser completadas por palavras com as terminações EZ ou ÊS.
- Cartaz ou quadro dividido em duas colunas: uma com o título **ÊS** (ex.: **CHINÊS**) e outra com **EZ** (ex.: **RAPIDEZ**).
- Fita adesiva ou massa adesiva para fixar as frases.
- Marcador para registro da pontuação.
- Dado (para desempate).

3. Como jogar — Passo a passo

1. O professor divide a turma em **duas duplas ou grupos**.
2. No quadro, desenha duas colunas: uma com o sufixo **ÊS** e outra com **EZ**.
3. As 20 fichas de frases são distribuídas sobre a mesa, voltadas para cima.
4. Decide-se quem inicia o jogo com **par ou ímpar**.
5. O primeiro grupo escolhe uma ficha, **lê a frase em voz alta** e discute qual seria a forma correta da palavra que completa a lacuna.
6. O grupo cola a frase na coluna correspondente (**ÊS** ou **EZ**).
7. Se a escolha estiver correta, o professor marca 1 ponto. Se estiver incorreta, a ficha volta à mesa.
8. O jogo segue alternando entre os grupos até todas as frases serem utilizadas.
9. Vence o grupo com **maior número de acertos**.
10. Em caso de empate, lança-se o dado: quem tirar o número mais alto vence.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- Parte de **frases completas**, não de sílabas ou letras isoladas.
- A análise ocorre **no contexto do significado**, relacionando a escrita à função semântica da palavra.
- As crianças precisam **compreender o sentido global da frase** para determinar a ortografia correta.
- Exige reflexão **morfossintática e lexical** (não apenas fonêmica).
- Favorece o desenvolvimento da **consciência ortográfica contextualizada**,

típica das abordagens analíticas.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético:** já consegue associar grafias a significados e analisar o contexto.
- **Alfabético:** compreende relações entre morfologia e ortografia, refletindo sobre as terminações.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

✗ **Pré-silábico** – ainda não compreende o princípio alfabético nem consegue relacionar som, grafia e contexto.

✗ **Silábico sem valor sonoro** – lê parcialmente e não identifica diferenças morfológicas entre EZ e ÊS.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes de jogar, o professor deve **ler todas as frases** e verificar o **vocabulário conhecido** dos alunos.
- Durante o jogo, incentive a argumentação:
 - “Por que você acha que é francês e não francez?”
 - “Essa palavra indica origem de um lugar ou uma característica?”
 - “Qual outra palavra lembra essa terminação?”
 - Após o jogo, retome no quadro as palavras formadas e proponha classificações:
 - Palavras que indicam origem (ÊS).
 - Palavras derivadas de adjetivos (EZ).
 - Chame atenção para o **uso do acento circunflexo** em ÊS, que diferencia o som e o padrão gráfico.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As frases podem ser **escritas manualmente** em tiras de papel ou no quadro.
- O quadro pode ser improvisado com cartolina dividida ao meio (ÊS / EZ).
- As frases podem ser lidas oralmente pelo professor, sem impressão.
- O marcador de pontos pode ser substituído por tampinhas ou pedrinhas.

9. Sugestão de repertório de frases

Com ÊS (adjetivos pátrios):

- Meu primo nasceu na Noruega. Ele é **norueguês**.

- A mulher só usa perfume da França. Seu perfume é **francês**.
- Fui visitar a Tailândia e gostei do povo **tailandês**.
- Na Inglaterra, as pessoas falam **inglês**.
- O médico que veio da Dinamarca é **dinamarquês**.
- Quem nasce na Irlanda é **irlandês**.

Com EZ (substantivos derivados de adjetivos):

- João é estúpido. Só fala com **estupidez**.
- Que lençol macio! Adoro essa **maciez**.
- Francisco é sensato. Tem muita **sensatez**.
- Minha amiga está tímida. Já disse que deixe de **timidez**.
- Lúcia está grávida e o marido está feliz com sua **gravidez**.
- Felipe está embriagado. Que estado de **embriaguez**!

Jogo 14 – Memória com AL/AU

1. Objetivos didáticos

- Refletir sobre as regularidades ortográficas das terminações **AL** e **AU**.
- Diferenciar palavras terminadas em **AU** (geralmente primitivas) das terminadas em **AL** (coletivos ou adjetivos derivados).
- Estimular a **análise morfológica** e a compreensão de como a terminação altera o significado da palavra.
- Promover a leitura e o reconhecimento global de palavras em relação a imagens correspondentes.
- Desenvolver a capacidade de **classificar palavras** de acordo com critérios semânticos e ortográficos.

2. Material

- 12 fichas com **figuras**.
- 12 fichas com **palavras correspondentes**.
- Cartolina, cartaz ou quadro para o registro final das classificações.

- Espaço plano (mesa ou chão) para organizar as cartas.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Divida os alunos em grupos de **2 a 4 jogadores**.
2. Disponha as **12 fichas de palavras** viradas para baixo no lado esquerdo da mesa e as **12 fichas de figuras** viradas para baixo no lado direito.
3. Cada jogador, em sua vez, vira **duas cartas** — uma de cada lado (palavra e figura).
4. Se formar o par correto (figura-palavra correspondente), o jogador guarda o par e tem direito a jogar novamente.
5. Se errar, devolve as cartas às suas posições e passa a vez ao próximo jogador.
6. O jogo termina quando todos os pares forem encontrados.
7. Vence quem tiver **mais pares corretos** ao final.
8. Após o jogo, o professor solicita que os alunos **classifiquem as palavras** em três grupos:
 - ✓ Palavras terminadas em **AU**;
 - ✓ Palavras terminadas em **AL** que indicam **coletivos**;
 - ✓ Palavras terminadas em **AL** que são **adjetivos derivados de substantivos**.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- Parte do reconhecimento de **palavras completas**, associadas a **imagens e significados**.
- A análise da grafia ocorre a **partir da compreensão do sentido**, e não da decodificação de sílabas.
- O aluno precisa compreender **relações de derivação e agrupamento** entre palavras — uma operação de **reflexão morfológica e semântica**.
 - A escrita é estudada **no contexto da palavra como um todo**, e não isoladamente.

Essas características configuram um jogo **analítico**, pois envolvem reflexão sobre **o significado global e a estrutura das palavras**.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético** — já reconhece correspondência som/letra e começa a compreender a estrutura das palavras.
- **Alfabético** — é capaz de identificar padrões ortográficos e analisar a relação

entre palavra-base e derivada.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

✗ **Pré-silábico** – não compreende a relação entre som, grafia e significado.

✗ **Silábico sem valor sonoro** – não reconhece a função semântica das terminações.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes do jogo, **nomeie as imagens** e certifique-se de que os alunos conhecem o significado das palavras.
- Após o jogo, oriente a **classificação das palavras** em grupos e promova a reflexão:
 - “O que ‘bananal’ e ‘roseiral’ têm em comum?”
 - “A palavra ‘dental’ vem de que outra palavra?”
 - “‘Cacau’ indica um conjunto de algo ou é uma palavra única?”
- Registre no quadro ou em um cartaz as palavras classificadas e discuta os padrões identificados.
- Evite transformar a explicação em correção mecânica — mantenha o caráter **lúdico e reflexivo**.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As fichas podem ser confeccionadas à mão, em papel ou cartolina.
- As figuras podem ser desenhadas ou recortadas de revistas.
- O jogo pode ser adaptado para ser jogado **oralmente**, com o professor mostrando figuras e os alunos dizendo as palavras correspondentes.
- O quadro de classificação pode ser substituído por **três colunas no chão**, delimitadas por fita adesiva, onde as crianças colocam as cartas.

9. Sugestão de repertório de palavras e figuras

Figuras:

BACALHAU – BERIMBAU – CACAU – PAU – MANGUEIRAS – BANANEIRAS – ROSEIRAS – CASTANHEIRAS – FLORESTA – ABDOME – MÚSICA – DENTE.

Palavras:

BACALHAU – BERIMBAU – CACAU – PAU – MANGUEIRAL – BANANAL – ROSEIRAL – CASTANHAL – FLORESTAL – ABDOMINAL – MUSICAL – DENTAL.

Jogo 15 – Como eu escrevo? Com ICE ou ISSE?

1. Objetivos didáticos

- Refletir sobre as diferentes representações gráficas do som final /isi/ (ICE e

ISSE).

- Compreender que **ICE** é usado em **substantivos derivados de adjetivos** e **ISSE** em **formas verbais** do pretérito imperfeito do subjuntivo.
- Estimular o raciocínio morfológico e a consciência gramatical.
- Desenvolver a capacidade de reconhecer **padrões ortográficos e morfossintáticos**.
- Promover a leitura e a produção oral de palavras e frases contextualizadas.

2. Material

- 18 fichas com palavras (9 relacionadas ao final **ICE** e 9 ao final **ISSE**).
- Quadro branco ou cartaz dividido em duas colunas: **ICE** e **ISSE**.
- Fita adesiva ou massa adesiva para fixar as fichas.
- Dado e marcador para registrar a pontuação.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Organize os alunos em **até 3 grupos**.
2. Explique que todas as palavras do jogo originam outras que terminam com o som /isi/, mas que esse som pode ser escrito de **duas formas diferentes**.
3. Mostre exemplos: “gaiato → gaiatice” e “dormir → dormisse”.
4. Embaralhe as fichas e coloque-as sobre a mesa, voltadas para baixo.
5. No quadro, desenhe duas colunas: **ICE** e **ISSE**.
6. Decida quem inicia por **par ou ímpar** ou **lançamento de dado**.
7. O grupo da vez pega uma ficha, lê a palavra em voz alta e diz qual palavra formaria com o final /isi/.
8. O grupo cola a ficha na coluna que considera correta.
9. Se acertar, ganha 1 ponto. Se errar, não marca ponto.
10. O jogo prossegue até todas as fichas serem classificadas.
11. Vence o grupo com **maior número de acertos**.

Após o jogo, o professor conduz uma **roda de reflexão coletiva**, comparando os dois tipos de palavras e discutindo os padrões identificados.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- Trabalha **palavras completas** e exige **análise de significado e classe gramatical**.

- O foco está na **função da palavra** (substantivo × verbo), e não na simples correspondência sonora.
- Estimula **reflexão morfológica e contextual** sobre a ortografia, considerando o uso real das palavras em frases.
- O aluno formula **hipóteses ortográficas conscientes** com base na observação e comparação.
Esses aspectos caracterizam uma abordagem **analítica**, pois partem do todo (a palavra e seu sentido) para compreender as partes (os morfemas).

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético** – começa a perceber padrões e regularidades na escrita.
- **Alfabético** – já reconhece regras e classes de palavras, sendo capaz de refletir sobre suas funções e terminações.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

XPré-silábico – não relaciona grafia, som e significado.

XSilábico sem valor sonoro – não compreende a diferença entre palavras derivadas e flexionadas.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes do jogo, leia todas as palavras e explique os significados, se necessário.
- Após a primeira rodada, **registre no quadro** palavras representativas de cada grupo e incentive os alunos a **identificar o que têm em comum**.
– “Essas palavras indicam uma ação ou uma característica?”
- – “Qual delas termina com ICE e qual com ISSE? Por quê?”
- Circule as terminações no quadro e **explore o padrão morfológico**.
- Reforce a distinção entre **ação (verbo)** e **modo de ser (substantivo derivado)**.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As fichas podem ser feitas manualmente em papel ou cartolina.
- O dado pode ser substituído por palitos ou tampinhas numeradas.
- O jogo pode ser feito oralmente, com o professor ditando as palavras e os alunos indicando a coluna correta.
- Utilize o quadro negro para escrever as palavras durante a classificação.

9. Sugestão de repertório de palavras
Final ICE:
GAIATO – TOLO – MENINO – TAGARELA – ESQUISITO – GULOSO – MEIGO – CHATO – VELHO.
Final ISSE:
DORMIR – SAIR – CONSEGUIR – PARTIR – OUVIR – DIRIGIR – ENCARDIR – ENCOBRIR – EXPLODIR.
Jogo 16 – Aconteceu ou vai acontecer? Com AM ou ÃO?
<p>1. Objetivos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as terminações verbais AM e ÃO e suas diferenças de uso. • Compreender que AM indica ações que já aconteceram ou acontecem habitualmente, e ÃO indica ações que ainda vão acontecer. • Desenvolver a consciência morfológica e temporal dos verbos. • Estimular o reconhecimento do valor semântico e sonoro das terminações. • Promover a leitura e a oralização de palavras em diferentes tempos verbais. <p>2. Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 envelopes, cada um contendo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 ficha com figura e verbo no infinitivo; ➤ fichas com formas verbais (uma com final AM, outra com final ÃO). • 1 dado com seis faces (três indicando “Aconteceu” e três “Vai acontecer”). • Quadro branco e marcador (opcional, para registro de pontos). <p>3. Como jogar — Passo a passo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organize a turma em 2 grupos. 2. Explique o significado de “Aconteceu” e “Vai acontecer”, mostrando exemplos simples (ex.: <i>Eles cantaram</i> × <i>Eles cantarão</i>). 3. Cada grupo, na sua vez, escolhe um envelope e lança o dado. 4. O grupo abre o envelope e observa a figura e o verbo no infinitivo. 5. De acordo com o que saiu no dado: 6. Se “Aconteceu”, deve escolher a forma verbal terminada em AM; 7. Se “Vai acontecer”, deve escolher a forma verbal terminada em ÃO. 8. O grupo lê a forma verbal em voz alta.

9. Se acertar, **marca 1 ponto**; se errar, o ponto vai para o grupo adversário.

10. O jogo termina quando todos os envelopes forem usados.

11. Vence o grupo que **acumular mais pontos**.

Após o jogo, o professor deve promover uma roda de conversa e registrar no quadro exemplos de verbos com **AM** e **ÃO**, incentivando a turma a observar **as diferenças de som e de tempo verbal**.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- A criança precisa **compreender o significado da ação e o tempo verbal**, e não apenas o som da terminação.
- O foco está na **análise do contexto semântico e morfossintático**.
- O jogo estimula o raciocínio sobre **funções gramaticais e temporais** das palavras.
- O reconhecimento da regularidade vem da **reflexão sobre o uso linguístico**, característica essencial do método **analítico**.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético** – começa a compreender correspondências som/grafia e pode refletir sobre padrões verbais.
- **Alfabético** – reconhece terminações verbais e diferencia tempos com base em sentido e forma.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

XPré-silábico – não identifica relação entre tempo verbal e escrita.

XSilábico sem valor sonoro – não reconhece diferenças sonoras entre AM e ãO.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes do jogo, **apresente e nomeie** as figuras para garantir compreensão.
- Durante as jogadas, promova perguntas que estimulem a reflexão:
 - “O que mostra que essa ação já aconteceu?”
 - “Como fica a palavra se a ação ainda for acontecer?”
- Evite interromper todas as rodadas com explicações; intervenha apenas quando houver **dúvida produtiva**.
- Após o jogo, **registre no quadro** verbos com AM e ãO e peça que os alunos indiquem **o tempo verbal**.
- Valorize o aspecto **lúdico e reflexivo**, não a memorização mecânica.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- Os envelopes e fichas podem ser feitos manualmente com papel comum ou cartolina.
- O dado pode ser confeccionado com papelão, com as faces escritas à mão.
- Se não houver figuras, o professor pode **ler o verbo** e os alunos dizem oralmente as duas formas.
- A pontuação pode ser feita com palitos ou pedrinhas.

9. Sugestão de repertório de palavras

Verbos no infinitivo:

PULAR – ANDAR – FALAR – ARRUMAR – PEDALAR – PASSEAR – PINTAR – LANCHAR – APONTAR – ESTUDAR – CANTAR – VIAJAR.

Fichas com palavras:

PULARAM – PULARÃO • ANDARAM – ANDARÃO • FALARAM – FALARÃO • ARRUMARAM – ARRUMARÃO • PEDALARAM – PEDALARÃO • PASSEARAM – PASSEARÃO • PINTARAM – PINTARÃO • LANCHARAM – LANCHARÃO • APONTARAM – APONTARÃO • ESTUDARAM – ESTUDARÃO • CANTARAM – CANTARÃO • VIAJARAM – VIAJARÃO.

Jogo 17 – Acertando a escrita com ÊS/EZ

1. Objetivos didáticos

- Desenvolver a **consciência morfológica** das terminações **ÊS** e **EZ**, compreendendo que ambas produzem o som /es/ com significados diferentes.
- Reconhecer que palavras terminadas em **ÊS** geralmente indicam **origem (adjetivos pátrios)** e as terminadas em **EZ** indicam **qualidades ou estados (substantivos abstratos)**.
- Promover a **escrita reflexiva** com foco nas regularidades morfológico-gramaticais.
- Ampliar o vocabulário e a compreensão do uso das palavras em contextos significativos.
- Estimular o trabalho colaborativo na **produção e revisão ortográfica**.

2. Material

- **4 envelopes numerados**, cada um contendo **5 frases lacunadas**.
- **Quadro branco**, giz ou marcador.

- Material de escrita (caneta, lápis, caderno) para registro.

3. Como jogar — Passo a passo

1. Organize os alunos em **2 ou 4 grupos**.
2. Combine a **ordem das jogadas** entre os grupos.
3. Um representante do grupo escolhe um **envelope numerado** e lê uma das frases lacunadas.
4. O grupo deve escrever no quadro a palavra que completa a frase corretamente, podendo contar com a ajuda dos colegas na leitura e escrita.
5. O professor lê em voz alta e confirma se a **terminação (ÊS ou EZ)** está correta.
6. Se acertar, o grupo **ganha 1 ponto**.
7. Se errar, a frase é retirada do envelope e **não retorna ao jogo**.
8. O jogo segue com o próximo grupo, até que todos tenham participado.
9. Ao final, **vence o grupo com mais acertos**.
10. Após o jogo, o professor retoma as palavras escritas incorretamente e conduz uma reflexão sobre **as regularidades observadas**.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- O jogo exige **análise do sentido das palavras e de suas funções gramaticais** (origem x qualidade).
- O aluno precisa **compreender o contexto da frase** para escolher a grafia correta, não apenas reconhecer sons.
- Estimula o pensamento sobre **relações morfológicas** (adjetivo → substantivo derivado).
- A escrita é feita em **situação de uso**, considerando **o todo textual**. Essas operações caracterizam o **método analítico**, pois o ensino parte da **reflexão sobre unidades de sentido** (palavra/frase) para compreender o sistema da escrita.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético** – já compreende a função das letras e pode refletir sobre o significado das palavras.
- **Alfabético** – identifica padrões ortográficos e gramaticais, sendo capaz de justificar escolhas com base em regras e contextos.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

XPré-silábico – ainda não reconhece a relação entre som e grafia.

X Silábico sem valor sonoro – não distingue padrões gráficos nem compreende as funções morfológicas das palavras.

7. Observações pedagógicas importantes

- Antes do jogo, **leia todas as frases** com os alunos, explicando palavras pouco usuais (ex.: “polonês”, “invalidez”).
- Garanta que os alunos entendam que **só será avaliada a terminação ÊS/EZ**, não outros aspectos ortográficos.
- Estimule a participação coletiva na correção, promovendo o debate:
 - – “Por que é ‘chinês’ e não ‘chinez’?”
 - – “O que muda se for ‘rapidez’ em vez de ‘rápido’?”
- Após o jogo, registre no quadro as palavras terminadas em ÊS e EZ e incentive os alunos a observar **o padrão de significado**.
- Use o momento para **reforçar as relações entre classes de palavras** sem tecnicismo excessivo.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As frases podem ser escritas **manualmente em tiras de papel**.
- Caso não haja envelopes, utilize **pilhas de cartões numerados**.
- O jogo pode ser feito oralmente, com o professor lendo as frases e os alunos escrevendo as palavras no quadro.
- Em turmas com poucos leitores, as frases podem ser **ditadas coletivamente**, com apoio dos colegas.

9. Sugestão de repertório de frases

Palavras com ÊS:

O menino que nasce na China é **chinês**.

Antônio foi morar no campo. Agora ele é um **camponês**.

Cristiano Ronaldo é de Portugal, logo ele é **português**.

O leão das montanhas é o leão **montanhês**.

Paula visitou Gênova e trouxe coisas do comércio **genovês**.

André foi à Albânia e gostou do povo **albanês**.

Vovô foi à Noruega e trouxe um CD de um grupo **norueguês**.

Um antigo papa nasceu na Polônia. Ele era **polonês**.

A Finlândia é uma região bonita! Como é legal o povo **finlandês**.

Os habitantes do Japão falam o **japonês**.

Palavras com EZ:

Meu tio está inválido. Foi aposentado por **invalidez**.

Aquele menino está nu e nem tem vergonha da sua **nudez**.

Hoje José está viúvo! Está muito sozinho com essa **viuvez**.

Que mulher altiva! Comporta-se com muita altivez .
Maria está grávida. É uma linda gravidez .
A água do rio está límpida. Vamos preservar essa limpidez .
Caio é um homem muito honrado. Um exemplo de honradez .
Letícia é tímida e não consegue disfarçar essa timidez .
Viu como Bruno está pálido? Nossa, que palidez !
Felipe é gago, mas lida bem com sua gaguez .
Jogo 18 – Contra o tempo com ÊS/EZ
<p>1. Objetivos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a rapidez e a precisão na escrita de palavras com terminações ÊS e EZ. • Consolidar a compreensão das regularidades morfológicas associadas a essas terminações. • Estimular a memória lexical e a fluência na escrita. • Promover o trabalho cooperativo e a autoconfiança dos alunos em atividades de escrita. <p>2. Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel e lápis para cada grupo. • Relógio, cronômetro ou timer (para marcar o tempo). • Quadro branco (opcional, para correção coletiva). <p>3. Como jogar — Passo a passo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organize os alunos em equipes de 2 a 4 jogadores. 2. Explique que o objetivo é escrever o maior número possível de palavras com ÊS e EZ, dentro do tempo combinado. 3. Estabeleça um tempo limite (ex.: 3 minutos). 4. Dê o sinal de início. Cada equipe escreve pares de palavras, sendo uma terminada em ÊS e outra em EZ. 5. Ao final do tempo, recolha as folhas. 6. Realize uma correção coletiva, lendo as palavras e discutindo a ortografia. 7. Cada palavra escrita corretamente vale 1 ponto. 8. A equipe com o maior número de acertos vence o jogo. <p>4. Por que este jogo pertence ao método analítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolve produção escrita autônoma, baseada em reflexão sobre regularidades morfológicas. • O foco é semântico e estrutural (significado e função da palavra), não apenas fonético.

- Exige **análise lexical e morfológica**, já que os alunos precisam identificar se a palavra representa **origem (ÊS)** ou **qualidade (EZ)**.

Essas características configuram o **método analítico**, pois partem do uso consciente da língua em contextos significativos.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

1. **Silábico-alfabético** – começa a compreender a função das letras e pode refletir sobre padrões ortográficos.
2. **Alfabético** – já domina correspondências grafonêmicas e amplia a reflexão sobre regularidades gramaticais.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

XPré-silábico – não compreende o conceito de palavra nem as diferenças entre terminações.

XSilábico sem valor sonoro – não distingue padrões gráficos nem reflete sobre significado.

7. Observações pedagógicas importantes

- Combine com os alunos que **somente as terminações ÊS/EZ** serão consideradas para a pontuação.
- Estimule o debate durante a correção coletiva:
 - – “O que mostra que essa palavra termina com ÊS?”
 - – “Essa palavra indica origem ou qualidade?”
- Valorize justificativas criativas e discussões que demonstrem compreensão das **regularidades ortográficas**.
- Use o resultado do jogo para mapear **dificuldades recorrentes** e planejar revisões.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- Utilize **folhas reaproveitadas** para o registro das palavras.
- O tempo pode ser controlado por **relógio comum** ou contagem oral.
- Em turmas com pouca autonomia de escrita, o jogo pode ser feito **oralmente**, com o professor registrando as palavras ditadas no quadro.

9. Sugestão de correção coletiva

Durante a correção, o professor pode escrever no quadro as colunas:

Palavras com ÊS: chinês, português, japonês, albanês, francês...

Palavras com EZ: rapidez, sensatez, timidez, altivez, palidez...

Os alunos conferem suas palavras e marcam os acertos.

Jogo 19 – Soletrando com AL/AU

1. Objetivos didáticos

- Refletir sobre as **regularidades morfológicas** associadas às terminações **AL** e **AU**.
- Compreender que **AL** é usada em **substantivos coletivos e adjetivos derivados de substantivos**, enquanto **AU** ocorre em **palavras primitivas**.
- Desenvolver a **consciência fonológica e ortográfica** de padrões que compartilham sons semelhantes (/aw/).
- Promover a **colaboração entre pares** em um contexto lúdico de ditado e soletração.

2. Material

- **20 fichas de palavras** (10 com AL e 10 com AU).
- **1 saco ou caixa** para o sorteio das fichas.
- **Quadro branco** e marcador (para registro dos pontos).

3. Como jogar — Passo a passo

1. Divida a turma em **4 grupos**.
2. Defina qual grupo inicia a rodada.
3. Um jogador do grupo 1 **retira uma ficha** do saco e **dita a palavra sorteada** para um jogador do grupo 2.
4. O grupo 2 deve **soletrar e escrever a palavra no quadro**.
5. Se a palavra for escrita corretamente (considerando apenas o final AL/AU), o grupo marca **1 ponto**.
6. O grupo que escreveu passa a ditar a próxima palavra para o grupo seguinte.
7. O jogo continua até que **todas as palavras** sejam utilizadas.
8. Vence o grupo que tiver **o maior número de acertos**.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- A escrita ocorre em **contexto de interação oral e reflexiva** (ditar, soletrar, justificar).
- A criança precisa **compreender o significado e a função da palavra**, distinguindo **coletivos e adjetivos derivados (AL)** de **palavras simples (AU)**.
- Estimula **análise morfológica e relação entre som e sentido**, características típicas do **método analítico**.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético** – já reconhece relação som/grafia e pode observar padrões de terminação.
- **Alfabético** – reflete sobre regras e regularidades ortográficas com base no

significado das palavras.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

X Pré-silábico – não compreende a estrutura das palavras nem reconhece padrões sonoros.

X Silábico sem valor sonoro – não percebe a diferença entre AL e AU.

7. Observações pedagógicas importantes

- Leia e explique todas as palavras antes do jogo para garantir compreensão.
- Combine que **apenas as terminações AL/AU** serão avaliadas.
- Estimule a participação dos alunos com menor domínio da escrita, permitindo que **colegas os ajudem** na soletração.
- Após o jogo, registre as palavras no quadro e promova uma **classificação coletiva**:

– Palavras terminadas em **AL** que indicam **coletivos**.

– Palavras terminadas em **AL** que são **adjetivos derivados**.

– Palavras terminadas em **AU**, de origem primitiva.

8. Adaptação para escolas com poucos recursos

- As fichas podem ser feitas com **papel reciclado ou cartolina comum**.
- Se não houver quadro, as palavras podem ser **escritas em folhas** pelos alunos.
- O sorteio pode ser substituído por **numeração simples em cartões**.

9. Sugestão de repertório de palavras

Palavras com AU:~

COLORAU – GRAU – NAU – MINGAU – DEGRAU – BACALHAU – CACAU – PAU – BERIMBAU – SARAU.

Palavras com AL:

FINAL – PESSOAL – MEDICINAL – CEREBRAL – NATURAL – PINHEIRAL – BANANAL – ROSEIRAL – ARROZAL – COQUEIRAL.

Jogo 20 – Soletrando com AM/ÃO

1. Objetivos didáticos

- Consolidar a compreensão sobre as terminações verbais **AM** e **ÃO**, associadas a tempos diferentes.
- Desenvolver a **atenção à sonoridade e ao significado** das formas verbais.
- Exercitar a **escrita correta de verbos** em contextos lúdicos.
- Estimular o trabalho em grupo e a **colaboração na reflexão ortográfica**.

2. Material

- **20 fichas de palavras**, sendo 10 com verbos no passado (AM) e 10 com verbos no futuro (ÃO).
- **Saco para sorteio** das fichas.
- **Quadro branco** e marcador (para registro dos pontos).

3. Como jogar — Passo a passo

1. Organize a turma em **até 5 duplas ou grupos**.
2. Combine com os alunos que **apenas as terminações AM/ÃO** serão consideradas para a pontuação.
3. A dupla sorteia uma ficha no saco e lê o verbo e a indicação do tempo verbal (ex.: *FALAR – Vai acontecer*).
4. O grupo deve **escrever a forma verbal correspondente**, soletrando-a em voz alta.
5. Se acertar, ganha **1 ponto**; se errar, o ponto não é contabilizado.
6. O jogo segue até que todas as fichas tenham sido usadas.
7. Ganha o grupo que obtiver **mais acertos**.

4. Por que este jogo pertence ao método analítico

- O aluno precisa **compreender o sentido temporal** da forma verbal antes de escrever.
- A escrita se dá com base na **reflexão sobre o uso linguístico** e não apenas na memorização.
- As regularidades são identificadas **no contexto da língua em funcionamento**. Esses princípios caracterizam o **método analítico**.

5. Para quais hipóteses de escrita o jogo funciona melhor

- **Silábico-alfabético** – já reconhece correspondências sonoras e pode refletir sobre terminações verbais.
- **Alfabético** – compreende os tempos verbais e suas marcas morfológicas.

6. Para quais hipóteses o jogo não funciona bem

XPré-silábico – não compreende a estrutura das palavras.

XSilábico sem valor sonoro – não percebe as diferenças entre AM e ãO.

7. Observações pedagógicas importantes

- Durante o jogo, questione de modo provocativo:
 - “Tem certeza de que é com ãO?”
 - “O que mostra que a ação já aconteceu?”
- Valorize os erros como oportunidades de reflexão.
- Permita que colegas ajudem quem tem mais dificuldade, sem perder o

caráter lúdico.				
8. Adaptação para escolas com poucos recursos				
9. As fichas podem ser confeccionadas à mão em cartolina.				
10. O sorteio pode ser feito com papel dobrado ou numeração simples.				
11. Se não houver quadro, as palavras podem ser registradas em folhas de caderno.				
9. Sugestão de repertório de palavras				
Palavras	terminadas	em	AM	(Aconteceu):
AMAR – CHAMAR – PENSAR – LIGAR – CHEGAR – ENTREGAR – GOSTAR – LEVANTAR – NADAR – BRIGAR.				
Palavras	terminadas	em	ÃO	(Vai acontecer):
DANÇAR – ESTUDAR – BRINCAR – PASSEAR – COZINHAR – PINTAR – CANTAR – FALAR – ESCAPAR – VIAJAR.				

Considerações Finais

A elaboração dos vinte jogos apresentados neste material teve como principal objetivo oferecer ao professor alfabetizador um repertório de atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica, a ampliação do vocabulário e a consolidação do sistema de escrita alfabética. Cada jogo foi cuidadosamente pensado para articular o brincar e o aprender, possibilitando que a criança reflita sobre a língua em funcionamento, em diferentes níveis de complexidade.

As propostas contemplam tanto os princípios dos métodos sintéticos, que partem da unidade menor (letra, sílaba) para a composição das palavras, quanto dos métodos analíticos, que priorizam o significado e a compreensão do uso linguístico no contexto. Essa integração metodológica busca respeitar as diferentes hipóteses de escrita e ritmos de aprendizagem das crianças, valorizando o erro como parte do processo de construção do conhecimento.

Além de promoverem o envolvimento ativo dos estudantes, os jogos incentivam a cooperação, o diálogo e a autonomia, aspectos fundamentais para a

formação de leitores e escritores competentes. Assim, o conjunto dos jogos constitui um instrumento de apoio ao trabalho docente, fortalecendo práticas pedagógicas que unem intencionalidade didática, ludicidade e reflexão linguística.

É importante destacar que o guia não se limita às propostas práticas. O capítulo 1 apresenta uma fundamentação teórica consistente, resgatando o contexto histórico dos métodos de alfabetização e explicando as características e princípios que distinguem os chamados métodos tradicionais — como o alfabético, o silábico e o fônico —, bem como suas contribuições e limites. Esse percurso histórico permite ao professor compreender de que forma as diferentes concepções de ensino da leitura e da escrita influenciaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo e continuam presentes, de algum modo, no cotidiano escolar.

Já a parte A do capítulo 2 dedica-se à psicogênese da língua escrita, teoria que contribui de maneira decisiva para compreender como a criança constrói o conhecimento sobre o sistema de escrita. Nessa seção, o material orienta o professor a identificar as hipóteses de escrita dos alunos — pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética —, explicando como reconhecer essas etapas e por que esse diagnóstico é essencial para o planejamento das intervenções pedagógicas. São apresentados exemplos e situações práticas que auxiliam o educador a interpretar as produções das crianças e a propor desafios adequados ao nível de cada uma.

Dessa forma, o guia articula fundamentação teórica e prática pedagógica, oferecendo ao educador um percurso formativo completo: compreender os métodos, reconhecer as hipóteses de escrita e, por fim, aplicar atividades que consolidem os avanços da aprendizagem. Mais do que um compilado de jogos, este material é uma ferramenta de reflexão e de ação, que busca inspirar práticas alfabetizadoras intencionais, significativas e comprometidas com o direito de toda criança de aprender a ler e escrever com prazer e sentido.

Que este guia fortaleça o compromisso de cada educador com uma alfabetização de qualidade, pautada na reflexão, na ludicidade e no encantamento pelas palavras.

Referências

ARAÚJO, Maria Conceição de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

AZEVEDO, Delza de; MARQUES, Rosa Maria. *Letramento: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos; LEAL, Maria. *Letramento e gêneros textuais: práticas e reflexões*. São Paulo: Ática, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SEAL, Ana Gabriela de Souza; PEREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LIMA, Juliana de Melo; SILVA, Nascimento da; CRUZ, Magina do Carmo Silva; BARBOSA, Miriam Xavier; SANTOS, Priscila Angélica Silva da Costa; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios; LEAL, Télma Ferraz. *Jogos de alfabetização: manual didático e 10 jogos para você levar para a sala de aula*. Brasília: MEC; ICEEL, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização baseada na ciência*. Brasília: MEC: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal – ALFAletrando: caderno do estudante: 1º ano*. Brasília: SEE-DF, 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal – ALFAletrando: caderno do estudante: 2º ano*. Brasília: SEE-DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização contextualizada e reflexiva: percurso formativo para 1º e 2º anos*. Fascículo de apresentação. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização contextualizada e reflexiva: percurso formativo para 1º e 2º anos: fascículo 1 do(a) professor(a): organização do trabalho pedagógico, planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

CONDEMARÍN, Mónica; MEDINA, Silvia. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 45.095, de 19 de fevereiro de 2024. *Institui o Programa Alfastrando no Distrito Federal*. Diário Oficial do Distrito Federal, 20 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco*. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo_5nov24.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRADE, Isabel. *A alfabetização em debate: entre métodos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRADE, Isabel. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização*. Revista Educação, v. 32, n. 1, p. 21–40, 2007.

FRADE, Isabel. *Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização*. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 16, 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Andréa; COUTINHO, Marília de Lucena; LEITE, Tânia Maria Rios; SILVA, Roseane Pereira da. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*.

Organização de Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Têlma Ferraz Leal. Brasília: MEC; ICEEL, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *A prática do professor*. São Paulo: Vozes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. *Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil*. Em *Aberto*, v. 33, n. 108, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2016.

MENDONÇA, Omar Salomão. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Presidente Prudente: Unesp, 2011.

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

MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetização e letramento na BNCC*. Debates em Educação, v. 12, p. 1–16, 2020.

MORAIS, João. *A alfabetização e o ensino da escrita*. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, João. *Ensino e aprendizagem da escrita*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019)*. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10, p. 26–31, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo. In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos (org.). *Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem*. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 151–175.

PERRENOUD, Philippe. *Construir a competência: avaliação, ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

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

SOARES, Magda. *A Reinvenção da alfabetização*. Revista Presença Pedagógica, v. 9, n. 52, jul.-ago. 2003b. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/reinveno-da-alfabetizao/24922643>. Acesso em: 31 out. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional. *Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional*. Brasília: UnB/FE/PPGEMP, abr. de 2019. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento_Mestrado_Profissional.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LINS, Carla Patrícia Acioli. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e o processo de didatização em língua*. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 43, p. 242–264, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.