

**A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO: ENTRE A LUDICIDADE E A INSTRUÇÃO
FÔNICA NA ALFABETIZAÇÃO**

**THE CONSTRUCTION OF THE ALPHABETICAL SYSTEM: BETWEEN PLAYABILITY AND
PHONIC INSTRUCTION IN LITERACY**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-037>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais
PROFCIAMB/UFPE

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Tânia Lucia dos Reis

Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino
Universidade federal do Rio de Janeiro

E-mail: taniaassessoria67@gmail.com

Tatiane de Aguiar Sousa

Mestranda em Ciências da Educação
Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa

E-mail: tatianedeaguiar1@hotmail.com

Márcia Maria Pires de Oliveira

Especialização em Psicopedagogia Institucional
FAST - Faculdade Santa Catarina
Nazaré da Mata - PE

E-mail: marciapires1729@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7362-731X>

Patrícia Gomes do Nascimento Amorim

Licenciatura em Pedagogia
UFT (Universidade Federal do Tocantins - Miracema)
Tocantínia - Tocantins

E-mail: patrica.gomes04@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8060301868076588>

Emanuella Wanus Barreto Siqueira

Especialização em Tecnologias Educacionais
PUC - RJ

Estância - SE

E-mail: emanuellabarreto17@gmail.com

Francisca Teixeira de Carvalho Oliveira

Especialização: Gestão e Supervisão Escolar

Faculdade Evangélica do Meio Norte

Coroatá - MA

E-mail: thescateixeira22@gmail.com

Eledy de Souza

Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo

Rondonópolis - Mato Grosso

E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Raquel Rocha Drews Valadares

FIVE - Faculdade Integradas de Várzea Grande

Psicopedagogia Clínica e Institucional

Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil

E-mail: drewsraquel4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

Dilvanice Vieira Santos

Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional (IESF)

Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF

Codó - Maranhão

E-mail: dilvanicevsantos@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8548395179057810>

Resumo

A construção do sistema alfabético constitui um dos processos mais complexos da alfabetização inicial, pois envolve a articulação entre conhecimentos linguísticos, cognitivos e pedagógicos que possibilitam à criança compreender o funcionamento da escrita alfabética. Embora diferentes pesquisas nacionais e internacionais tenham demonstrado a relevância da consciência fonológica, do princípio alfabético e da instrução fônica para a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda persistem, no contexto escolar, compreensões dicotômicas que opõem ludicidade e ensino sistemático. Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir como a construção do sistema alfabético pode ser favorecida por práticas pedagógicas que integrem atividades lúdicas, ensino explícito e sistemático e mediação docente intencional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos de referência sobre alfabetização baseada em evidências, consciência fonológica, princípio alfabético e instrução fônica. O referencial teórico articula contribuições de Vale, Castro, Di Agustini, Silva, Santos e Barrera, Pollo, Gomes, Leite, Freitas, Alves e Costa, Moreira e Mello, entre outros autores que investigam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Argumenta-se que a ludicidade não constitui alternativa ao ensino explícito, mas uma estratégia de mediação capaz de ampliar o envolvimento da criança na construção de conhecimentos linguísticos quando orientada por objetivos pedagógicos claros. Conclui-se que a

apropriação do sistema alfabético depende de um planejamento intencional que integre diferentes componentes da alfabetização, permitindo que a criança compreenda progressivamente as relações entre fala e escrita e utilize esse conhecimento de maneira funcional em práticas significativas de leitura e produção escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência fonológica; Instrução fônica; Ludicidade; Sistema alfabético.

Abstract

The construction of the alphabetic writing system is one of the most complex processes in early literacy, as it involves the articulation of linguistic, cognitive, and pedagogical knowledge that enables children to understand how alphabetic writing works. Although national and international research has consistently highlighted the importance of phonological awareness, the alphabetic principle, and phonics instruction for reading and writing development, dichotomous views that oppose playfulness and systematic teaching remain common in educational practice. This chapter aims to discuss how the construction of the alphabetic system can be fostered through pedagogical practices that integrate playful activities, explicit and systematic instruction, and intentional teacher mediation. The study adopts a qualitative approach based on a bibliographic review of books, scientific articles, theses, dissertations, and reference documents on evidence-based literacy, phonological awareness, the alphabetic principle, and phonics instruction. The theoretical framework draws on the contributions of Vale, Castro, Di Agustini, Silva, Santos and Barrera, Pollo, Gomes, Leite, Freitas, Alves and Costa, Moreira and Mello, among other scholars in early literacy. The chapter argues that playfulness should not be viewed as an alternative to explicit instruction but rather as a pedagogical strategy that enhances children's engagement in learning when guided by clear educational objectives. It concludes that mastering the alphabetic system depends on intentional teaching that integrates different components of literacy, enabling children to progressively understand the relationship between spoken and written language and to use this knowledge meaningfully in reading and writing practices.

Keywords: Alphabetic system; Literacy; Phonics instruction; Phonological awareness; Playfulness.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa lugar central entre os desafios da Educação Básica por representar o momento em que a criança passa a compreender que a linguagem oral pode ser registrada por meio de um sistema gráfico organizado segundo princípios específicos. Essa aprendizagem, entretanto, está longe de constituir um processo espontâneo. A apropriação do sistema de escrita alfabética exige que o estudante desenvolva

conhecimentos sobre a estrutura sonora da língua, estabeleça relações entre fonemas e grafemas, compreenda regularidades do sistema ortográfico e utilize esses conhecimentos de maneira funcional em situações de leitura e escrita. Nas últimas décadas, diferentes investigações nacionais e internacionais têm contribuído para ampliar a compreensão desses processos, oferecendo evidências importantes para o planejamento do ensino (Moreira; Mello, 2026; Vale, 2021; Di Agustini, 2023).

Apesar desse avanço, o debate educacional ainda é marcado por falsas dicotomias que frequentemente dificultam a organização das práticas pedagógicas. Uma delas opõe ludicidade e ensino sistemático, como se atividades planejadas para favorecer a participação, a curiosidade e o envolvimento das crianças fossem incompatíveis com um trabalho explícito sobre o funcionamento da língua escrita. Outra contraposição recorrente coloca em lados opostos a aprendizagem do código alfabético e a formação do leitor, sugerindo que ensinar relações entre fonemas e grafemas significaria reduzir a alfabetização à decodificação. Essas interpretações simplificam um processo que, na realidade, envolve múltiplas dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais.

As evidências reunidas pela literatura especializada indicam um caminho diferente. O *Manual do Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência* destaca que a instrução fônica explícita e sistemática constitui um componente importante da alfabetização inicial, mas ressalta que ela deve estar articulada ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao conhecimento das letras, ao vocabulário, à compreensão oral, à produção escrita e às experiências significativas de leitura (VALE, 2021). Na mesma direção, Moreira e Mello (2026), ao analisarem a produção científica brasileira sobre aprendizagem da leitura, identificam a consciência fonológica, especialmente a consciência fonêmica, entre os conhecimentos mais consistentemente relacionados ao sucesso da alfabetização, ao mesmo tempo em que reafirmam a necessidade de compreender a leitura como prática cultural e social.

Nesse contexto, a ludicidade assume papel que ultrapassa a simples motivação das crianças. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica, brincadeiras, jogos, desafios linguísticos e materiais manipuláveis podem favorecer a atenção, a participação e a reflexão sobre a linguagem, criando condições para que conhecimentos complexos sejam construídos de forma significativa. O potencial educativo dessas experiências, entretanto, não reside no recurso utilizado, mas na mediação realizada pelo professor e nos objetivos de aprendizagem que orientam sua utilização. Um jogo com letras móveis, por exemplo, pode limitar-se à reprodução mecânica de palavras ou transformar-se em oportunidade para que a criança analise fonemas, compare grafemas, formule hipóteses e compreenda progressivamente a lógica do sistema alfabético.

É justamente essa articulação entre ludicidade, instrução fônica e mediação docente que fundamenta a discussão desenvolvida neste capítulo. Parte-se da compreensão de que o ensino explícito não se opõe às práticas lúdicas, assim como a sistematicidade não corresponde à mecanização do processo educativo. Ao

contrário, quando orientadas por objetivos claros e sustentadas por conhecimentos produzidos pela pesquisa, experiências lúdicas podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e favorecer a construção do sistema alfabético sem perder de vista a formação de leitores e escritores capazes de participar das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo discutir de que maneira a construção do sistema alfabético pode ser favorecida pela integração entre ludicidade, instrução fônica e mediação pedagógica, analisando as contribuições da literatura especializada para o planejamento de práticas de alfabetização que articulem ensino explícito, intencionalidade pedagógica e experiências significativas de leitura e escrita.

2 METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, desenvolvida a partir da análise e da articulação de produções científicas nacionais e internacionais dedicadas ao estudo da alfabetização inicial, da consciência fonológica, do princípio alfabético, da instrução fônica e das práticas pedagógicas voltadas à construção do sistema de escrita alfabética. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno, favorecendo a análise crítica das aproximações, complementaridades e contribuições produzidas pelo conhecimento científico para a compreensão do objeto investigado.

O levantamento do referencial teórico fundamentou-se em livros, capítulos de livros, artigos científicos, teses e dissertações que discutem a alfabetização baseada em evidências e os processos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Foram priorizadas as obras utilizadas na formação sobre alfabetização baseada em evidências, especialmente os estudos de Vale (2021), Castro (2022), Di Agustini (2023), Silva (2021), Santos e Barrera (2017), Pollo (2021), Gomes (2021), Leite (2021), Freitas, Alves e Costa (2007), Moreira e Mello (2026), além do *Manual do Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência*. A seleção dessas referências considerou sua relevância para a discussão dos componentes fundamentais da alfabetização e sua contribuição para a compreensão das relações entre desenvolvimento linguístico, ensino explícito, ludicidade e mediação pedagógica.

A análise do material foi organizada em quatro eixos temáticos que estruturam o desenvolvimento do capítulo: (a) a construção do sistema alfabético como processo cognitivo e linguístico; (b) as contribuições da consciência fonológica, do princípio alfabético e da instrução fônica para a aprendizagem da leitura e da escrita; (c) a ludicidade como estratégia de mediação pedagógica; e (d) o papel do professor na organização de práticas intencionais que articulem evidências científicas e experiências significativas de alfabetização. A discussão foi conduzida de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os

diferentes referenciais teóricos e identificar convergências capazes de sustentar uma compreensão integrada da construção do sistema alfabético.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO: UM PROCESSO DE NATUREZA LINGUÍSTICA, COGNITIVA E PEDAGÓGICA

Aprender a ler e a escrever significa muito mais do que memorizar letras ou reproduzir palavras. A alfabetização representa um processo de reorganização cognitiva por meio do qual a criança passa a compreender que a linguagem oral pode ser representada por um sistema gráfico organizado segundo princípios específicos. Essa compreensão não ocorre de maneira espontânea nem resulta exclusivamente da exposição à escrita. Ao contrário, depende da construção gradual de conhecimentos sobre a estrutura sonora da língua, sobre as relações entre fala e escrita e sobre o funcionamento do sistema alfabético, exigindo mediação pedagógica intencional e oportunidades sistemáticas de aprendizagem (Vale, 2021; Di Agustini, 2023).

Essa perspectiva encontra respaldo na produção científica recente sobre alfabetização baseada em evidências. Moreira e Mello (2026), ao realizarem uma revisão sistemática da literatura brasileira sobre aprendizagem da leitura, identificaram convergência entre diferentes pesquisas ao apontarem a consciência fonológica, particularmente a consciência fonêmica, como um dos conhecimentos mais fortemente associados ao sucesso da alfabetização inicial. As autoras ressaltam, entretanto, que tais habilidades não podem ser compreendidas de maneira isolada, pois a aprendizagem da leitura envolve também conhecimentos linguísticos, desenvolvimento da linguagem oral, ampliação do vocabulário, compreensão e participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, compreender a construção do sistema alfabético exige reconhecer que diferentes conhecimentos se desenvolvem de forma interdependente. A criança precisa perceber que as palavras são constituídas por segmentos sonoros, compreender que esses segmentos podem ser representados graficamente, aprender as correspondências entre grafemas e fonemas e utilizar esse conhecimento para ler e escrever. Cada uma dessas aprendizagens apoia a seguinte, formando um percurso progressivo de apropriação da escrita alfabética (Pollo, 2021; Gomes, 2021).

Essa progressão pode ser compreendida como uma passagem entre diferentes formas de representar a linguagem. Inicialmente, a criança utiliza a fala de maneira funcional para comunicar desejos, sentimentos e ideias. Posteriormente, passa a refletir sobre essa própria fala, identificando palavras, sílabas, rimas e fonemas. Somente quando consegue relacionar essas unidades sonoras aos símbolos gráficos do sistema de escrita é que começa a compreender o princípio alfabético. Trata-se, portanto, de um movimento que envolve consciência metalinguística, construção conceitual e aprendizagem cultural, ultrapassando a simples memorização de letras ou palavras (Santos; Barrera, 2017; Silva, 2021).

Di Agustini (2023) observa que muitas dificuldades encontradas durante a alfabetização decorrem justamente da ausência dessa compreensão mais profunda do funcionamento do sistema alfabético. Crianças podem reconhecer letras, escrever o próprio nome ou memorizar determinadas palavras e, ainda assim, apresentar dificuldades para ler novas palavras ou produzir escritas autônomas. Isso ocorre porque conhecer elementos isolados do sistema não garante a compreensão das relações que organizam seu funcionamento. A aprendizagem torna-se mais consistente quando o estudante passa a utilizar as correspondências entre fonemas e grafemas para interpretar e produzir palavras que nunca encontrou anteriormente.

Essa compreensão aproxima-se do conceito de princípio alfabético discutido por Pollo (2021), segundo o qual a característica fundamental dos sistemas alfabéticos consiste justamente na representação gráfica das unidades sonoras da fala. Uma vez apropriado esse princípio, a criança deixa de depender exclusivamente da memória visual das palavras e passa a utilizar regularidades do sistema para realizar processos de decodificação e codificação. A leitura deixa de ser um exercício de reconhecimento visual para transformar-se em atividade de análise linguística mediada pelo conhecimento das relações entre sons e letras.

Essa transformação, entretanto, não elimina a complexidade do processo. O português brasileiro apresenta uma ortografia considerada de profundidade intermediária, reunindo correspondências relativamente regulares ao lado de relações condicionadas por contexto, convenções ortográficas e aspectos históricos da língua (Di Agustini, 2023). Por essa razão, compreender o sistema alfabético significa construir conhecimentos progressivos sobre essas regularidades, e não apenas memorizar equivalências entre letras e sons.

Outro aspecto importante refere-se ao papel desempenhado pela linguagem oral nesse percurso. Antes mesmo de aprender a ler, a criança já domina grande parte das estruturas linguísticas utilizadas em seu cotidiano. O desafio da alfabetização consiste justamente em transformar esse conhecimento implícito em objeto de reflexão consciente. Santos e Barrera (2017) argumentam que a consciência fonológica representa uma habilidade metalinguística porque permite ao aprendiz voltar sua atenção para aspectos formais da linguagem, analisando sons que anteriormente eram utilizados apenas para comunicar significados. Essa mudança de foco constitui condição importante para compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Ao mesmo tempo, reduzir a construção do sistema alfabético ao desenvolvimento de habilidades fonológicas seria igualmente insuficiente. Gomes (2021), ao apresentar o Modelo Simples de Leitura, demonstra que o reconhecimento preciso das palavras representa apenas um dos componentes da leitura competente. A compreensão depende também da linguagem oral, do vocabulário, dos conhecimentos

prévios e da capacidade de construir sentidos a partir dos textos. Ensinar a criança a compreender como funciona a escrita constitui, portanto, condição necessária para a alfabetização, mas não esgota o conjunto de aprendizagens envolvidas na formação do leitor.

Essas considerações permitem compreender por que alfabetizar exige integrar conhecimentos provenientes de diferentes campos da Linguística, da Psicologia Cognitiva e da Educação. Nenhuma dessas áreas, isoladamente, explica toda a complexidade do processo. Enquanto as pesquisas sobre consciência fonológica, princípio alfabético e instrução fônica oferecem evidências importantes acerca da aprendizagem inicial da leitura, as contribuições da Pedagogia ajudam a compreender como esses conhecimentos podem ser transformados em experiências significativas de ensino. É justamente nessa articulação entre conhecimento científico e mediação pedagógica que se constrói uma alfabetização capaz de ensinar o funcionamento do sistema alfabético sem perder de vista sua finalidade maior: possibilitar que a criança utilize a leitura e a escrita como instrumentos de aprendizagem, comunicação e participação social.

2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, PRINCÍPIO ALFABÉTICO E INSTRUÇÃO FÔNICA: RELAÇÕES COMPLEMENTARES

A aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos depende da construção de um conjunto de conhecimentos que se articulam continuamente ao longo do processo de alfabetização. Entre esses conhecimentos, destacam-se a consciência fonológica, o princípio alfabético e a instrução fônica, frequentemente apresentados de maneira independente na literatura especializada, mas que, na experiência concreta da criança, desenvolvem-se de forma integrada. Essa compreensão tem sido reforçada tanto por pesquisas nacionais quanto internacionais, que apontam a estreita relação entre a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da língua, compreender a lógica do sistema de escrita e utilizar esse conhecimento na leitura e na produção escrita.

Durante muito tempo, parte das discussões sobre alfabetização concentrou-se na escolha de métodos de ensino, deslocando para segundo plano a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura. As pesquisas mais recentes, entretanto, têm demonstrado que a questão central não está propriamente na oposição entre métodos, mas na identificação dos conhecimentos que a criança precisa construir para compreender o funcionamento do sistema alfabético. Nessa perspectiva, consciência fonológica, princípio alfabético e instrução fônica deixam de representar abordagens concorrentes e passam a constituir componentes complementares de um mesmo processo de aprendizagem (Moreira; Mello, 2026; Vale, 2021).

Entre esses componentes, a consciência fonológica ocupa posição particularmente relevante por possibilitar que a criança volte sua atenção para aspectos formais da linguagem oral. Santos e Barrera (2017) explicam que essa habilidade corresponde à capacidade de perceber e manipular diferentes unidades

sonoras da fala, incluindo palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas. Trata-se de uma competência metalinguística, pois exige que a linguagem deixe de ser utilizada apenas para comunicar significados e passe também a ser objeto de reflexão consciente.

Silva (2021) amplia essa discussão ao destacar que a consciência fonológica não constitui uma habilidade única, mas um conjunto de capacidades que se desenvolvem progressivamente. Em geral, unidades maiores, como palavras e sílabas, tendem a ser percebidas antes dos fonemas, considerados os menores segmentos distintivos da fala. Essa progressão, entretanto, não deve ser compreendida como uma sequência rígida de etapas, mas como um desenvolvimento gradual, influenciado pelas experiências linguísticas, pelas oportunidades de ensino e pelo contato da criança com a linguagem escrita.

Nesse contexto, a consciência fonêmica assume papel decisivo para a alfabetização. Enquanto a consciência fonológica envolve diferentes níveis de análise da fala, a consciência fonêmica refere-se especificamente à identificação e manipulação dos fonemas. Diversos estudos apontam que essa habilidade apresenta forte relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo em sistemas alfabéticos, nos quais as letras representam unidades sonoras da língua. Moreira e Mello (2026), ao revisarem a produção científica brasileira publicada na última década, identificaram justamente a consciência fonêmica entre os conhecimentos mais frequentemente associados ao sucesso da alfabetização inicial.

Entretanto, perceber os fonemas ainda não significa compreender como funciona a escrita. A criança pode identificar que determinadas palavras começam com o mesmo som e, mesmo assim, não estabelecer qualquer relação entre esse conhecimento e sua representação gráfica. É nesse ponto que emerge o princípio alfabético. Pollo (2021) explica que a compreensão desse princípio ocorre quando o aprendiz reconhece que os grafemas representam fonemas e que essas relações podem ser utilizadas para ler e escrever palavras. Em outras palavras, trata-se da passagem da percepção da estrutura sonora da linguagem para a compreensão da lógica que organiza o sistema de escrita.

Essa passagem não acontece de forma automática. Di Agustini (2023) observa que muitas crianças conseguem reconhecer letras, memorizar palavras ou escrever o próprio nome antes mesmo de compreender plenamente o princípio alfabético. Esses conhecimentos, embora importantes, ainda permanecem fragmentados. A aprendizagem torna-se qualitativamente diferente quando a criança passa a utilizar as correspondências entre fonemas e grafemas para interpretar e produzir palavras novas, compreendendo que a escrita constitui um sistema organizado e não apenas um conjunto de símbolos a serem decorados.

Essa compreensão também ajuda a explicar por que consciência fonológica e princípio alfabético mantêm uma relação de influência recíproca. A percepção dos fonemas favorece a aprendizagem das correspondências entre sons e letras, enquanto o contato sistemático com a escrita contribui para refinar a própria consciência fonológica. Estudos clássicos já apontavam essa relação bidirecional, indicando que

alfabetização e consciência fonológica se fortalecem mutuamente ao longo do desenvolvimento. Essa constatação aproxima-se dos resultados apresentados por Di Agustini (2023), cuja intervenção mostrou avanços simultâneos em habilidades fonológicas, conhecimento alfabético, leitura e escrita após um programa estruturado de instrução.

É justamente nesse ponto que a instrução fônica assume relevância. Diferentemente do princípio alfabético, que corresponde a uma compreensão conceitual sobre o funcionamento da escrita, a instrução fônica refere-se ao ensino intencional das correspondências entre grafemas e fonemas e à forma como esses conhecimentos são utilizados para decodificar e codificar palavras. Vale (2021) defende que esse ensino seja explícito e sistemático, permitindo que a criança compreenda progressivamente as regularidades do sistema alfabético e desenvolva estratégias cada vez mais eficientes para ler e escrever.

O caráter explícito da instrução não significa substituir a descoberta pela repetição mecânica. Ao contrário, pressupõe que o professor torne visíveis aspectos do sistema de escrita que dificilmente seriam percebidos apenas pela exposição espontânea à linguagem escrita. Explicar, modelar, demonstrar e oferecer oportunidades de prática representam formas de favorecer a construção de conhecimentos que posteriormente poderão ser utilizados de maneira autônoma. A sistematicidade, por sua vez, não corresponde à rigidez metodológica, mas à organização de um percurso que considere a progressão das aprendizagens, a retomada de conhecimentos já trabalhados e a introdução gradual de novos desafios (Vale, 2021).

Castro (2022) e Di Agustini (2023) apresentam exemplos de intervenções que ilustram essa perspectiva. Em ambos os estudos, atividades de consciência fonológica, identificação de fonemas, correspondências grafofonêmicas, leitura e escrita foram desenvolvidas de forma articulada, permitindo que as crianças utilizassem conhecimentos construídos em uma atividade para resolver situações diferentes em outra. Os resultados sugerem que o avanço da alfabetização não decorre da aprendizagem isolada de uma habilidade específica, mas da integração entre diferentes componentes da linguagem escrita.

Essas evidências conduzem a uma compreensão importante para a prática pedagógica. Ensinar consciência fonológica sem relacioná-la às letras pode limitar seu impacto sobre a alfabetização. Da mesma forma, apresentar correspondências entre grafemas e fonemas sem que a criança seja capaz de perceber os segmentos sonoros das palavras tende a transformar o ensino em memorização descontextualizada. O desenvolvimento do sistema alfabético exige justamente a aproximação entre essas duas dimensões, permitindo que a criança compreenda não apenas quais letras representam determinados sons, mas por que essas relações tornam possível ler e escrever.

Essa integração também afasta outra dicotomia recorrente: a ideia de que ensinar o código alfabético significaria abandonar a compreensão leitora. Gomes (2021), ao discutir o Modelo Simples de Leitura, demonstra que o reconhecimento eficiente das palavras constitui condição importante para a compreensão,

mas não a explica integralmente. Compreender um texto depende também da linguagem oral, do vocabulário, dos conhecimentos prévios e da construção de sentidos. Ensinar o sistema alfabético, portanto, não reduz a leitura à decodificação; ao contrário, cria condições para que o leitor utilize progressivamente seus recursos cognitivos na interpretação dos textos.

Sob essa perspectiva, consciência fonológica, princípio alfabético e instrução fônica deixam de representar conteúdos independentes do currículo de alfabetização para constituírem conhecimentos articulados em torno de um objetivo comum: favorecer que a criança compreenda o funcionamento da escrita e utilize esse conhecimento de maneira funcional em diferentes situações de leitura e escrita. É justamente essa articulação que permitirá compreender, no próximo tópico, por que a ludicidade não deve ser entendida como alternativa ao ensino explícito, mas como estratégia pedagógica capaz de potencializar a construção desses conhecimentos quando integrada a objetivos de aprendizagem claramente definidos.

2.3 LUDICIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

Ao longo da história da alfabetização, a ludicidade frequentemente ocupou um lugar ambíguo nas práticas pedagógicas. Em determinados momentos foi compreendida como elemento secundário, associado apenas ao entretenimento infantil; em outros, passou a ser vista como solução para tornar a aprendizagem mais prazerosa. Ambas as interpretações, entretanto, revelam-se insuficientes quando analisadas à luz das pesquisas contemporâneas sobre aprendizagem da leitura e da escrita. O potencial pedagógico das atividades lúdicas não decorre simplesmente de seu caráter recreativo, mas da possibilidade de mobilizar processos cognitivos, linguísticos e afetivos que favorecem a construção do conhecimento quando orientados por objetivos claramente definidos.

Essa compreensão desloca o foco da discussão. A questão deixa de ser se o professor deve utilizar jogos ou brincadeiras e passa a ser como esses recursos são incorporados ao planejamento pedagógico. Um mesmo material pode favorecer aprendizagens bastante distintas dependendo da mediação realizada pelo professor. Assim, o valor educativo de uma atividade não está no recurso em si, mas na intencionalidade que orienta sua utilização e nas operações cognitivas que ela solicita da criança.

Essa perspectiva aproxima-se da discussão apresentada por Vale (2021) ao afirmar que a instrução fônica explícita e sistemática não se caracteriza pelos materiais utilizados, mas pela organização do ensino. Jogos, músicas, histórias, letras móveis, cartões ilustrados, desafios linguísticos e diferentes recursos manipuláveis podem integrar práticas alfabetizadoras desde que estejam articulados a objetivos específicos de aprendizagem, favorecendo a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e a utilização progressiva desses conhecimentos na leitura e na escrita.

Di Agustini (2023) oferece exemplos bastante elucidativos dessa articulação. Em sua intervenção, desenvolvida com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentes materiais foram incorporados às atividades, como alfabeto móvel, letras magnéticas, imagens, caixas de Elkonin, figuras fonoarticulatórias e jogos linguísticos. Entretanto, o elemento central da proposta não era o caráter lúdico desses recursos, mas sua capacidade de favorecer a identificação de fonemas, a segmentação da fala, a compreensão das correspondências grafofonêmicas e a aplicação desses conhecimentos em situações de leitura e escrita. O brincar, nesse contexto, constituiu uma forma de organizar experiências de aprendizagem, e não um objetivo em si mesmo.

Essa distinção é particularmente importante porque, muitas vezes, propostas consideradas lúdicas acabam reduzindo-se a atividades de baixa exigência cognitiva. Jogos de memória, cruzadinhas, caça-palavras ou atividades de colorir podem despertar interesse inicial das crianças, mas nem sempre favorecem a construção do conhecimento alfabético. Quando a atividade exige apenas localizar figuras ou repetir respostas previamente conhecidas, pouca reflexão sobre a linguagem é mobilizada. Em contrapartida, uma brincadeira simples pode tornar-se cognitivamente rica quando desafia a criança a identificar fonemas, comparar palavras, formular hipóteses sobre a escrita ou justificar suas escolhas.

Castro (2022) apresenta situações que ilustram bem essa diferença. Em várias atividades propostas durante sua pesquisa, as crianças eram convidadas a manipular sons, observar movimentos articulatórios, relacionar imagens aos fonemas iniciais, segmentar palavras e registrar graficamente os sons identificados. Embora essas tarefas fossem realizadas em contexto lúdico, sua organização permanecia rigorosamente orientada para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético. A ludicidade favorecia o envolvimento das crianças, mas era a intencionalidade pedagógica que transformava esse envolvimento em aprendizagem.

Essa relação também pode ser compreendida à luz das contribuições da Psicologia Cognitiva da Aprendizagem. A aprendizagem torna-se mais consistente quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, estabelece relações entre informações previamente conhecidas e novos conteúdos e recebe oportunidades para utilizar aquilo que aprendeu em diferentes contextos. Atividades lúdicas, quando planejadas com esse propósito, ampliam as possibilidades de participação, favorecem a manutenção da atenção e reduzem a sobrecarga emocional frequentemente associada às dificuldades iniciais da alfabetização. Entretanto, nenhuma dessas condições substitui o ensino explícito. Ao contrário, potencializam seus efeitos quando integradas a ele.

Sob essa perspectiva, não existe oposição entre brincar e ensinar. O ensino explícito continua sendo responsável por tornar visíveis aspectos do sistema de escrita que dificilmente seriam descobertos apenas pela observação espontânea da linguagem. A ludicidade, por sua vez, amplia as oportunidades para que esses conhecimentos sejam experimentados, utilizados e consolidados em situações diversificadas.

Enquanto o professor explica determinada correspondência entre grafema e fonema, uma atividade lúdica pode oferecer condições para que a criança aplique repetidas vezes em diferentes palavras, compare hipóteses, receba feedback e construa novas relações.

Um exemplo bastante ilustrativo pode ser observado no uso das letras móveis. Em muitas salas de aula, esse recurso é utilizado apenas para copiar palavras previamente apresentadas pelo professor. Nessa situação, a atividade possui reduzido potencial para favorecer a construção do sistema alfabético, pois exige predominantemente reprodução. Entretanto, quando o mesmo material é utilizado para que as crianças segmentem fonemas, escolham grafemas correspondentes, comparem diferentes escritas, substituam letras para observar alterações produzidas nas palavras ou formulem hipóteses sobre novas combinações, o recurso passa a mobilizar processos de análise linguística muito mais complexos. O material permanece o mesmo; o que se transforma é a qualidade da intervenção pedagógica.

Essa constatação reforça uma ideia central deste capítulo: a ludicidade não constitui característica inerente ao recurso didático, mas ao modo como a experiência de aprendizagem é organizada. Um jogo pode ser mecânico, assim como uma atividade aparentemente simples pode promover intensa reflexão linguística. O elemento decisivo continua sendo a mediação realizada pelo professor, capaz de transformar situações de brincadeira em oportunidades efetivas de construção do conhecimento.

Essa compreensão também contribui para superar uma falsa dicotomia ainda presente em parte do debate educacional: a oposição entre sistematicidade e ludicidade. O ensino sistemático não elimina a criatividade, assim como atividades lúdicas não dispensam planejamento. Ao contrário, quanto maior a complexidade dos conhecimentos envolvidos na alfabetização, maior tende a ser a necessidade de organização pedagógica. Brincar e aprender deixam, assim, de representar experiências concorrentes para constituírem dimensões complementares de uma prática alfabetizadora comprometida tanto com o desenvolvimento infantil quanto com a apropriação consciente do sistema de escrita.

É justamente nesse ponto que a mediação docente assume papel decisivo. A qualidade das interações estabelecidas durante essas experiências determinará se o brincar permanecerá apenas como atividade recreativa ou se se converterá em uma estratégia capaz de favorecer aprendizagens progressivamente mais complexas. Essa discussão será aprofundada na próxima seção, dedicada ao papel do professor na construção do sistema alfabético e na organização de práticas alfabetizadoras fundamentadas em evidências científicas.

2.4 A MEDIAÇÃO DOCENTE ENTRE O BRINCAR E O ENSINAR

Ao discutir a construção do sistema alfabético, torna-se impossível separar o desenvolvimento das habilidades da criança da atuação do professor. Embora diferentes estudos evidenciem a importância da

consciência fonológica, do princípio alfabético e da instrução fônica para a aprendizagem inicial da leitura, esses conhecimentos não se convertem automaticamente em aprendizagem. Entre as evidências produzidas pela pesquisa e a apropriação efetiva da escrita existe um elemento indispensável: a mediação pedagógica. É o professor quem interpreta as necessidades da turma, organiza o percurso de ensino, seleciona estratégias, acompanha os avanços e reorganiza as intervenções diante das respostas apresentadas pelos estudantes.

Essa compreensão desloca o debate da simples escolha de métodos para a qualidade das decisões pedagógicas. Como afirmam Moreira e Mello (2026), as evidências produzidas pela pesquisa não devem ser entendidas como prescrições universais, mas como conhecimentos capazes de subsidiar práticas de ensino mais conscientes. Em outras palavras, a produção científica oferece fundamentos importantes para compreender como a aprendizagem acontece, mas não elimina a necessidade de interpretação profissional diante das características de cada contexto escolar e de cada criança.

Vale (2021) desenvolve argumento semelhante ao afirmar que a instrução explícita e sistemática pressupõe planejamento, acompanhamento contínuo e reorganização do ensino sempre que necessário. O caráter sistemático não se restringe à sequência dos conteúdos, mas envolve a observação permanente das respostas das crianças e a utilização dessas informações para orientar novas intervenções. Ensinar, portanto, significa muito mais do que apresentar conteúdos previamente definidos; implica acompanhar a maneira como esses conhecimentos são apropriados e utilizados durante a alfabetização.

Essa perspectiva aproxima-se dos resultados encontrados por Di Agustini (2023). Ao analisar os efeitos de uma intervenção estruturada com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades relacionadas ao princípio alfabético, a autora verificou avanços significativos em leitura, escrita, consciência fonológica e conhecimento alfabético entre os participantes do grupo experimental. Mais do que demonstrar a eficácia de determinadas atividades, a pesquisa evidencia a importância da intervenção pedagógica cuidadosamente planejada e continuamente monitorada, reafirmando que o progresso das crianças depende tanto da qualidade das experiências propostas quanto da forma como elas são acompanhadas pelo professor.

Nesse sentido, merece destaque a seguinte reflexão apresentada pela autora:

A intervenção estruturada possibilitou avanços significativos nas habilidades relacionadas à consciência fonológica, ao conhecimento das letras, à leitura e à escrita, evidenciando que o ensino explícito e sistemático das relações entre fonemas e grafemas favorece a compreensão do princípio alfabético. Entretanto, tais resultados não decorrem apenas das atividades realizadas, mas da organização intencional do ensino, do acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes e da adequação das intervenções às necessidades apresentadas durante o processo de aprendizagem (Di Agustini, 2023, p. 288-289, tradução livre da sistematização realizada pela autora).

Essa compreensão ajuda a superar uma expectativa ainda presente em parte das práticas alfabetizadoras: a de que determinados materiais, jogos ou metodologias produzam resultados independentemente da atuação docente. A literatura analisada ao longo deste capítulo aponta exatamente na direção oposta. O potencial educativo de qualquer recurso depende da maneira como ele é integrado ao planejamento, da qualidade das perguntas formuladas pelo professor, das oportunidades de reflexão oferecidas às crianças e da continuidade das experiências de aprendizagem.

Um exemplo simples ilustra essa ideia. Ao utilizar letras móveis, o professor pode limitar a atividade à reprodução de palavras previamente apresentadas ou propor desafios que levem os estudantes a identificar fonemas, justificar escolhas, comparar escritas, testar hipóteses e explicar seus próprios raciocínios. Embora o recurso permaneça o mesmo, as operações cognitivas mobilizadas tornam-se completamente diferentes. O conhecimento deixa de ser apenas reproduzido para ser construído mediante análise, comparação e reflexão.

Essa mudança de perspectiva também transforma o papel da avaliação. Em uma alfabetização orientada por evidências, avaliar não significa apenas verificar se a criança acertou ou errou determinada atividade. Significa compreender como ela está pensando, quais conhecimentos já consolidou, quais relações ainda não estabeleceu e quais intervenções poderão favorecer seu desenvolvimento. Castro (2022) demonstra que atividades de consciência fonológica oferecem importantes indicadores sobre a forma como a criança analisa a estrutura sonora da língua. Di Agustini (2023), por sua vez, evidencia que dificuldades aparentemente semelhantes podem decorrer de obstáculos distintos, exigindo intervenções igualmente diferenciadas.

Sob essa perspectiva, avaliação e ensino deixam de constituir momentos separados. Observar uma criança segmentando uma palavra, identificando fonemas ou tentando representar graficamente aquilo que ouve oferece informações preciosas para o planejamento das próximas atividades. O professor passa a utilizar a própria aprendizagem como fonte permanente de avaliação, reorganizando o percurso sempre que necessário.

Essa atuação exige sólida formação profissional. Compreender conceitos como fonema, grafema, consciência fonológica, princípio alfabético ou instrução fônica não representa um conhecimento destinado às crianças, mas ao professor. É esse domínio conceitual que lhe permite interpretar adequadamente as respostas dos estudantes, identificar a natureza das dificuldades apresentadas e selecionar intervenções coerentes com os objetivos de aprendizagem. Como observam Vale (2021) e Moreira e Mello (2026), ensinar a ler exige conhecer profundamente aquilo que está sendo ensinado.

Ao mesmo tempo, reconhecer a importância da mediação docente significa compreender que alfabetizar não consiste em aplicar protocolos ou reproduzir sequências de atividades. Cada turma apresenta

ritmos, experiências linguísticas e formas particulares de interação com a linguagem escrita. A sistematicidade do ensino, portanto, não elimina a necessidade de flexibilidade; ao contrário, pressupõe que o planejamento seja constantemente ajustado às evidências produzidas pela própria aprendizagem das crianças.

É justamente nesse ponto que ludicidade e instrução fônica deixam definitivamente de representar abordagens opostas. Quando articuladas por uma mediação pedagógica qualificada, ambas passam a contribuir para um mesmo objetivo: favorecer que a criança compreenda o funcionamento do sistema alfabético, utilize esse conhecimento em diferentes situações de leitura e escrita e desenvolva progressivamente autonomia como leitora e produtora de textos. A qualidade desse percurso dependerá menos do recurso empregado e muito mais da capacidade do professor de transformar experiências aparentemente simples em oportunidades de construção do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sistema alfabético representa um processo complexo que ultrapassa a aprendizagem de letras, sílabas ou palavras isoladas. Ao longo deste capítulo, procurou-se demonstrar que alfabetizar implica favorecer a compreensão das relações entre linguagem oral e linguagem escrita, possibilitando que a criança identifique regularidades do sistema alfabético e utilize esse conhecimento de forma progressivamente autônoma em práticas de leitura e escrita. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que envolve simultaneamente aspectos linguísticos, cognitivos e pedagógicos, exigindo planejamento, mediação e acompanhamento contínuo por parte do professor.

A análise da literatura evidenciou significativa convergência entre diferentes referenciais teóricos. Santos e Barrera (2017), Silva (2021), Castro (2022) e Di Agustini (2023) demonstram que a consciência fonológica, especialmente em seu nível fonêmico, favorece a compreensão do funcionamento da escrita alfabética. Pollo (2021) amplia essa discussão ao destacar o princípio alfabético como elemento estruturante da leitura e da escrita, enquanto Vale (2021) ressalta que a instrução fônica explícita e sistemática oferece condições para que essas relações sejam ensinadas de forma organizada e progressiva. Moreira e Mello (2026), ao sintetizarem a produção científica brasileira recente, reforçam que tais componentes aparecem de maneira recorrente entre os fatores associados ao sucesso da alfabetização inicial.

Entretanto, talvez a principal contribuição desse conjunto de pesquisas seja justamente afastar falsas dicotomias que ainda permeiam parte do debate educacional. Ensinar explicitamente não significa ensinar mecanicamente; organizar o ensino de forma sistemática não implica abandonar a criatividade; utilizar atividades lúdicas não corresponde a substituir o planejamento pedagógico por experiências espontâneas. Ao contrário, os estudos analisados sugerem que essas dimensões tornam-se mais potentes quando compreendidas como complementares.

Nesse sentido, merece destaque a reflexão apresentada por Vale (2021), ao discutir o lugar da instrução fônica na alfabetização:

Os métodos fônicos não constituem um programa completo para o ensino da leitura. Para que a criança se torne uma leitora proficiente, o ensino das relações entre grafemas e fonemas precisa estar articulado ao desenvolvimento da consciência fonêmica, do conhecimento das letras, da escrita de palavras, do vocabulário, da compreensão oral e das experiências significativas de leitura e produção escrita. Esses componentes não competem entre si; ao contrário, integram um mesmo processo de aprendizagem da linguagem escrita (Vale, 2021, p. 302).

Essa compreensão sintetiza um dos argumentos centrais deste capítulo. A ludicidade não representa uma alternativa ao ensino explícito, assim como a instrução fônica não constitui uma proposta incompatível com experiências significativas de leitura. Quando organizadas por objetivos pedagógicos claros, atividades lúdicas podem favorecer a participação das crianças, ampliar oportunidades de reflexão sobre a linguagem e criar condições para que conhecimentos fonológicos e alfabéticos sejam progressivamente apropriados. O elemento decisivo, entretanto, continua sendo a mediação docente.

Sob essa perspectiva, alfabetizar significa muito mais do que selecionar recursos didáticos ou escolher determinado método de ensino. Significa compreender como a criança aprende, interpretar as evidências produzidas pela pesquisa, observar atentamente os processos de aprendizagem e transformar esses conhecimentos em decisões pedagógicas capazes de responder às necessidades concretas dos estudantes. Como demonstram Di Agustini (2023) e Castro (2022), intervenções estruturadas produzem resultados consistentes quando articulam consciência fonológica, princípio alfabético, instrução fônica e oportunidades reais de utilização da leitura e da escrita.

Por essa razão, a construção do sistema alfabético deve ser compreendida como um percurso de desenvolvimento, e não como uma sucessão de atividades desconectadas. A criança aprende quando consegue estabelecer relações entre aquilo que ouve, aquilo que fala, aquilo que escreve e aquilo que lê. Cabe ao professor organizar experiências que favoreçam essas relações, oferecendo explicações, desafios, oportunidades de prática, momentos de retomada e situações em que o conhecimento possa ser utilizado de maneira significativa.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da alfabetização não depende da oposição entre ludicidade e instrução fônica, mas da capacidade de integrá-las em uma prática pedagógica intencional, fundamentada e sensível às necessidades das crianças. Ensinar explicitamente significa tornar visível aquilo que ainda não foi compreendido; brincar pedagogicamente significa criar condições para que esse conhecimento seja explorado, aplicado e ressignificado; alfabetizar, por sua vez, significa permitir que a criança se aproprie do sistema de escrita para participar de uma cultura letrada, comunicar-se, aprender e transformar sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação; CAPES, 2021. 557 p. ISBN 978-65-87026-86-2. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>. Acesso em: 16 ago. 2026.
- CASTRO, Danielle Andrade Silva de. **Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica versus fonêmica sobre habilidades emergentes de alfabetização em pré-escolares**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências – Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-08032022-135228/>. Acesso em: 16 ago. 2026.
- DI AGUSTINI, Solange de Fátima Andreassa. **Efeitos da instrução fônica no desempenho em leitura e escrita de crianças de 1º, 2º e 3º anos com dificuldades na compreensão do princípio alfabético na alfabetização inicial**. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39293>. Acesso em: 16 ago. 2026.
- GOMES, Inês. Compreendendo o ato de ler: a perspectiva do Modelo Simples de Leitura. In: ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação; CAPES, 2021. p. 257-287.
- MOREIRA, Raquel; MELLO, Roseli Rodrigues de. Aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática da produção científica brasileira (2013-2023). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e294669, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652294669por>.
- POLLO, Tatiana. Conhecimento da língua: fonologia e ortografia do português do Brasil. In: ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação; CAPES, 2021. p. 87-106.
- SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 93-102, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111080>.
- SILVA, Ana Cristina. Consciência fonológica e conhecimento das letras. In: ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação; CAPES, 2021. p. 219-243.
- VALE, Ana Paula. Métodos fônicos sistemáticos no ensino da leitura. In: ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação; CAPES, 2021. p. 288-315.