

**APRENDER A LER E ESCREVER: LUDICIDADE E CONSCIÊNCIA FÔNICA NA
CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO**

**LEARNING TO READ AND WRITE: PLAYFULNESS AND PHONEMIC AWARENESS IN
CONSTRUCTING THE ALPHABETIC SYSTEM**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-041>

Leandro Soares Machado

Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa - PR
E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3507015378224162>

Andreia Vanessa de Oliveira

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas
Ponta Grossa - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: vanessaadvog@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356005864652681>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Mestranda
Universidade Federal do Maranhão
Codó - MA
E-mail: soniabs3@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3373-412x>

Terezinha Carneiro de Sousa

Pós-graduação em Educação Inclusiva
Licenciatura em Pedagogia
Pós-graduação na UNINTER
Graduação - UFPA
Santarém - Pará

Jacineide Virgínia Borges Oliveira da Silva Santana

Doutoranda em Ensino
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
E-mail: jacineidevirginia@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4311814747716213>

Thayuri Silva Costa Dias

Pedagoga

Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN

Codó - Maranhão

E-mail: Thayurisilva1@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5226158282597419>

Maria Elenice Pereira da Silva

Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – PROFNIT –

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0921297025342763>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7841-2447>

Fabiana Pinho dos Santos Andrade

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEEB

E-mail: fabianapinho27@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910151905040348>

Tânia Lucia dos Reis

Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: taniaassessoria67@gmail.com

Aline Raulina Leite de Melo dos Santos

Licenciada Em Letras/Português Unit – Aracaju - Sergipe

Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual

Faculdade Pio Décimo – Aracaju - Sergipe

E-mail: aline_1_3_9@hotmail.com

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve um conjunto articulado de conhecimentos linguísticos, cognitivos e pedagógicos que possibilitam à criança compreender a lógica de funcionamento do sistema alfabético. Entre esses conhecimentos, a consciência fonológica, especialmente em seu nível fonêmico, ocupa posição relevante por favorecer a percepção e a manipulação dos segmentos sonoros da fala e sua posterior relação com os grafemas. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais precisa considerar as formas pelas quais a criança participa, experimenta, formula hipóteses e atribui sentido às situações de aprendizagem. Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar de que maneira a ludicidade e o desenvolvimento da consciência fônica podem ser articulados na construção do sistema alfabético, superando concepções que colocam o brincar e o ensino sistemático em campos opostos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre alfabetização baseada em evidências, consciência fonológica, princípio alfabético, instrução fônica e práticas pedagógicas lúdicas. A análise parte da compreensão de que atividades como jogos

linguísticos, manipulação de letras, exploração de rimas, segmentação de palavras e desafios sonoros podem adquirir elevado valor pedagógico quando organizadas com objetivos claros e acompanhadas por mediação docente intencional. Defende-se, assim, que a ludicidade não substitui o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas, mas pode criar condições favoráveis para que essas relações sejam exploradas, compreendidas e consolidadas. Conclui-se que uma alfabetização consistente exige integração entre conhecimento científico, planejamento pedagógico, experiências significativas e participação ativa da criança na apropriação progressiva da linguagem escrita.

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

Abstract

Learning to read and write involves an interconnected set of linguistic, cognitive, and pedagogical knowledge that enables children to understand how the alphabetic writing system works. Among these areas of knowledge, phonological awareness, particularly at the phonemic level, plays an important role because it helps children perceive and manipulate the sound segments of speech and subsequently relate them to graphemes. At the same time, pedagogical work in the early years of schooling must take into account the ways in which children participate, experiment, formulate hypotheses, and construct meaning during learning experiences. Within this context, this chapter aims to analyze how playfulness and the development of phonemic awareness can be articulated in the construction of the alphabetic system, overcoming conceptions that place play and systematic instruction in opposing fields. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study grounded in research on evidence-based literacy, phonological awareness, the alphabetic principle, phonics instruction, and playful pedagogical practices. The analysis is based on the understanding that activities such as language games, letter manipulation, rhyme exploration, word segmentation, and sound-based challenges can acquire considerable pedagogical value when organized around clear learning objectives and supported by intentional teacher mediation. It is therefore argued that playfulness does not replace explicit instruction in grapheme-phoneme correspondences, but can create favorable conditions for these relationships to be explored, understood, and consolidated. The chapter concludes that consistent literacy instruction requires the integration of scientific knowledge, pedagogical planning, meaningful experiences, and children's active participation in the progressive appropriation of written language.

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

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita exige que a criança compreenda que a linguagem oral pode ser representada por um sistema gráfico organizado segundo princípios específicos. Esse processo ultrapassa o reconhecimento de letras e palavras, pois envolve a percepção da estrutura sonora da língua, a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e a utilização desses conhecimentos em situações de leitura e escrita. Santos e Barrera (2017), Silva (2021) e Moreira e Mello (2026) destacam a relevância da consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico, para a apropriação do sistema alfabético.

Essa aprendizagem, entretanto, não deve ser compreendida a partir de oposições entre ensino explícito e experiências significativas. Pollo (2021) mostra que compreender o princípio alfabético implica reconhecer que unidades sonoras podem ser representadas graficamente, enquanto Vale (2021) destaca a importância da instrução fônica explícita e sistemática para favorecer essas correspondências. Gomes (2021), por sua vez, evidencia que o reconhecimento das palavras precisa estar articulado à compreensão linguística, indicando que decodificação e construção de sentidos integram dimensões complementares da leitura.

Nesse contexto, a ludicidade pode assumir papel importante na alfabetização quando orientada por objetivos pedagógicos claros. Jogos, rimas, cantigas, letras móveis e desafios linguísticos podem favorecer a reflexão sobre a estrutura sonora da língua, desde que não sejam utilizados apenas como recursos motivacionais. Castro (2022) e Di Agustini (2023) demonstram que o potencial dessas atividades está relacionado às operações cognitivas mobilizadas e à forma como são integradas a intervenções estruturadas.

A compreensão dessas relações também exige distinguir conceitos frequentemente empregados como equivalentes. A consciência fonológica envolve diferentes níveis de percepção e manipulação sonora; a consciência fonêmica concentra-se especificamente nos fonemas; o princípio alfabético corresponde à compreensão de que esses sons podem ser representados por grafemas; e a instrução fônica refere-se à ação pedagógica voltada ao ensino dessas correspondências (Silva, 2021; Pollo, 2021; Vale, 2021).

Desse modo, brincar e ensinar não precisam ocupar posições opostas. Uma atividade lúdica pode favorecer análise, comparação, formulação de hipóteses e aplicação de conhecimentos sobre a escrita quando acompanhada por mediação docente intencional. Da mesma forma, o ensino explícito pode preservar a participação ativa da criança, orientando sua atenção para propriedades linguísticas que precisam tornar-se conscientes ao longo do processo de alfabetização.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar de que maneira a ludicidade e o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica podem ser articulados à construção do sistema alfabético, considerando as contribuições da instrução fônica e da mediação docente. Para isso, discute-se inicialmente a passagem da linguagem oral para a escrita, avançando para a diferenciação dos principais

conceitos envolvidos e, posteriormente, para as relações entre ludicidade, intencionalidade pedagógica e acompanhamento da aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório. A opção por esse percurso decorre do próprio objetivo do capítulo, voltado à compreensão e à articulação de conhecimentos já produzidos acerca da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, especialmente aqueles relacionados à consciência fonológica, à consciência fonêmica, ao princípio alfabético, à instrução fônica e ao emprego pedagogicamente intencional de experiências lúdicas. Não se pretende, portanto, realizar uma revisão sistemática da literatura nem estabelecer comparações quantitativas entre estudos, mas desenvolver uma análise teórica capaz de identificar aproximações, distinções conceituais e implicações educacionais presentes nas produções selecionadas.

O corpus foi constituído por livros, capítulos, artigos científicos, teses, dissertações e materiais de referência anteriormente reunidos para estudo e formação em alfabetização baseada em evidências. Foram priorizadas produções que abordam diretamente os conhecimentos necessários à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e que permitem examinar suas relações com a organização do ensino. Entre as referências mobilizadas estão Alves e Leite (2021), Vale (2021), Silva (2021), Pollo (2021), Gomes (2021), Santos e Barrera (2017), Castro (2022), Di Agustini (2023) e Moreira e Mello (2026).

A escolha dessas produções não se baseou apenas na proximidade temática. Procurou-se reunir estudos capazes de iluminar diferentes dimensões do mesmo objeto. As contribuições de Silva (2021) e Santos e Barrera (2017), por exemplo, permitem aprofundar a discussão acerca da consciência fonológica; Pollo (2021) contribui para a compreensão das relações entre fonologia, ortografia e princípio alfabético; Vale (2021) oferece elementos para analisar o ensino fônico sistemático; Gomes (2021) amplia o debate ao relacionar reconhecimento de palavras e compreensão leitora; Castro (2022) e Di Agustini (2023) permitem observar resultados de intervenções realizadas com habilidades diretamente relacionadas à alfabetização; e Moreira e Mello (2026) favorecem a aproximação com a produção científica brasileira recente sobre aprendizagem da leitura.

A análise foi desenvolvida de maneira interpretativa, buscando evitar uma apresentação fragmentada na qual cada autor fosse discutido isoladamente. As produções foram colocadas em diálogo a partir de problemas comuns: o que a criança precisa compreender para apropriar-se de um sistema alfabético; de que maneira a capacidade de analisar a estrutura sonora da fala participa desse processo; como o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas pode ser organizado; quais limites decorrem

de uma compreensão exclusivamente técnica da alfabetização; e em que condições atividades lúdicas podem favorecer aprendizagens linguísticas específicas.

A partir dessa leitura, o desenvolvimento do capítulo foi organizado em quatro movimentos analíticos interdependentes. O primeiro examina a passagem da fala à escrita e os conhecimentos envolvidos na construção do princípio alfabético. O segundo aprofunda as relações entre consciência fonológica, consciência fonêmica e instrução fônica, procurando distinguir conceitos que frequentemente aparecem sobrepostos no discurso pedagógico. O terceiro analisa a ludicidade a partir de sua intencionalidade, problematizando a ideia de que qualquer jogo ou brincadeira seja, por si só, capaz de favorecer a alfabetização. Por fim, o quarto movimento discute a mediação docente como elemento responsável por articular conhecimento científico, observação da aprendizagem, planejamento e situações significativas de leitura e escrita.

Esse procedimento permitiu tratar o brincar, a análise fonológica e o ensino explícito não como perspectivas concorrentes, mas como dimensões cuja relação precisa ser pedagogicamente examinada. Tal opção é coerente com o caráter bibliográfico deste trabalho, uma vez que não são produzidos dados empíricos próprios nem se pretende atribuir às referências analisadas conclusões que ultrapassem os resultados efetivamente apresentados por seus autores. A análise concentra-se, portanto, naquilo que o corpus permite sustentar e nas implicações educacionais que podem ser construídas a partir do diálogo entre essas produções.

2.1 ENTRE A FALA E A ESCRITA: COMPREENDER A LÓGICA DO SISTEMA ALFABÉTICO

A criança chega à alfabetização dominando muitos recursos da linguagem oral, ainda que não reflita conscientemente sobre sua organização interna. Fala, compreende, narra e reconhece palavras pelo significado, mas aprender a escrever exige um novo movimento: perceber que a fala pode ser analisada em unidades menores e que essas unidades podem ser representadas graficamente. Santos e Barrera (2017) situam a consciência fonológica nesse processo de reflexão sobre a estrutura sonora da língua, mostrando sua relação com o desenvolvimento inicial da escrita.

Essa passagem não ocorre simplesmente porque a criança convive com letras e textos. Silva (2021) destaca que a consciência fonológica compreende diferentes níveis, envolvendo palavras, sílabas, rimas e fonemas. Moreira e Mello (2026), ao analisarem estudos brasileiros sobre aprendizagem da leitura, também identificam a consciência fonológica, particularmente a consciência fonêmica, entre os conhecimentos associados ao desenvolvimento da alfabetização. Perceber fonemas, entretanto, constitui apenas uma parte da aprendizagem: é necessário compreender como esses sons se relacionam com aquilo que aparece escrito.

Pollo (2021) esclarece essa especificidade ao apresentar as características do sistema de escrita do português brasileiro:

O português é um sistema de escrita alfabético e utiliza as letras do Alfabeto Latino. [...] Entre os sistemas de escrita existentes no mundo, há os sistemas que representam os morfemas [...], os que representam as sílabas e os sistemas alfabéticos, que representam os fonemas [...]. Nos sistemas alfabéticos, os leitores podem ler palavras que nunca viram antes, sem precisarem memorizar padrões simbólicos correspondentes a elas. (Pollo, 2021, p. 88).

A contribuição de Pollo (2021) permite compreender uma mudança decisiva na alfabetização. Quando a criança apreende o princípio alfabético, deixa de depender exclusivamente da memória visual das palavras e começa a utilizar relações entre fonemas e grafemas para interpretar novas combinações. Isso explica por que conhecer o nome das letras ou escrever palavras familiares não significa necessariamente ter compreendido o funcionamento da escrita. O conhecimento torna-se mais produtivo quando pode ser transferido para palavras ainda não conhecidas.

Di Agustini (2023) demonstra a relevância dessa compreensão ao investigar crianças do 1º ao 3º ano com dificuldades relacionadas ao princípio alfabético. A autora evidencia que intervenções estruturadas envolvendo consciência fonológica, conhecimento das letras e correspondências grafofonêmicas podem favorecer avanços em leitura e escrita. Seus resultados reforçam que a alfabetização requer experiências nas quais a criança possa relacionar aquilo que ouve, identifica e manipula na fala ao que encontra representado graficamente.

Ao mesmo tempo, ensinar o funcionamento do sistema não significa reduzir a alfabetização à decodificação. Gomes (2021) mostra que o reconhecimento das palavras constitui um componente importante da leitura, mas precisa articular-se à compreensão linguística. Assim, aprender as relações entre sons e letras deve ocorrer paralelamente ao contato com histórias, ampliação do vocabulário, produção escrita e construção de sentidos. Alfabetizar implica tornar a lógica do sistema progressivamente compreensível sem perder de vista a finalidade maior da escrita como instrumento de comunicação, aprendizagem e participação cultural.

2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, CONSCIÊNCIA FONÊMICA E INSTRUÇÃO FÔNICA: CONCEITOS QUE SE APROXIMAM, MAS NÃO SE CONFUNDEM

Consciência fonológica, consciência fonêmica, princípio alfabético e instrução fônica mantêm relações estreitas, mas designam fenômenos diferentes. A consciência fonológica corresponde à capacidade mais ampla de perceber e manipular unidades sonoras da fala; a consciência fonêmica concentra-se especificamente nos fonemas. Já o princípio alfabético envolve compreender que esses sons podem ser representados graficamente, enquanto a instrução fônica corresponde à ação pedagógica destinada a ensinar sistematicamente as relações entre grafemas e fonemas (Silva, 2021; Pollo, 2021).

Distinguir esses conceitos possui implicações diretas para o planejamento. Separar sílabas, reconhecer rimas, identificar fonemas e associar sons a letras não correspondem à mesma habilidade. Santos e Barrera (2017) demonstram que diferentes tarefas metafonológicas apresentam graus distintos de complexidade e que o desenvolvimento dessas habilidades mantém relação com a escrita. Assim, classificar genericamente uma atividade como trabalho de “consciência fonológica” pouco informa sobre aquilo que a criança está efetivamente aprendendo.

Castro (2022) discute justamente a importância dessa diferenciação ao comparar intervenções voltadas à consciência silábica e à consciência fonêmica. Ao justificar sua investigação, a autora destaca:

Apesar de já estar bem estabelecido na literatura que a habilidade de refletir sobre os sons da fala está intimamente relacionada com a aquisição da leitura e da escrita, não existe um consenso científico sobre qual a unidade fonológica que mais contribui para o desenvolvimento inicial dessas habilidades para o Português do Brasil. Desta forma, este conhecimento pode contribuir para a compreensão dos processos metalinguísticos envolvidos no processo de alfabetização, bem como para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais eficazes. (Castro, 2022, p. 31).

Os resultados obtidos por Castro (2022) reforçam a importância de conhecer a habilidade que determinada intervenção pretende desenvolver. Tanto o treinamento silábico quanto o fonêmico produziram avanços, mas o trabalho com fonemas apresentou resultados particularmente relevantes em algumas medidas de consciência fonológica. Isso não elimina a importância das sílabas, mais acessíveis à percepção infantil, mas evidencia a necessidade de avançar progressivamente em direção aos fonemas, uma vez que o sistema alfabético estabelece relações entre fonemas e grafemas.

Essa articulação também aparece em Di Agustini (2023), cuja intervenção associa habilidades fonológicas ao conhecimento das letras, à leitura e à escrita. A consciência fonêmica, portanto, não deve permanecer indefinidamente restrita a atividades orais. À medida que a alfabetização avança, aquilo que a criança percebe auditivamente precisa conectar-se às representações gráficas. É essa aproximação que permite compreender funcionalmente o princípio alfabético.

A instrução fônica situa-se exatamente nesse ponto, mas deve ser compreendida como uma ação de ensino, e não como capacidade da criança. O professor organiza situações para explicitar correspondências entre sons e letras, enquanto o estudante desenvolve conhecimentos que lhe permitem utilizar essas relações. Gomes (2021) ajuda a evitar que esse trabalho seja tomado como totalidade da alfabetização: reconhecer palavras com eficiência favorece a leitura, mas compreensão oral, vocabulário e construção de sentidos continuam indispensáveis. A distinção entre os conceitos permite, assim, organizar o ensino com maior precisão sem fragmentar a experiência alfabetizadora.

2.3 LUDICIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: BRINCAR PARA PENSAR SOBRE A LÍNGUA

A ludicidade pode contribuir significativamente para a alfabetização, mas sua presença não garante, por si só, aprendizagem. Jogos, cantigas, rimas, letras móveis e desafios com palavras tornam-se pedagogicamente relevantes quando mobilizam operações relacionadas aos conhecimentos que se pretende desenvolver. Santos e Barrera (2017) demonstram que habilidades de consciência fonológica podem ser estimuladas por atividades intencionais e jogos de linguagem, aproximando a sistematicidade do ensino de experiências compatíveis com as formas de participação da infância.

Essa perspectiva modifica a maneira de avaliar o próprio recurso didático. Um jogo de rimas pode limitar-se ao reconhecimento de palavras semelhantes ou levar a criança a comparar segmentos sonoros e justificar suas escolhas. Letras móveis podem servir apenas para copiar uma palavra ou ser utilizadas para segmentar sons, selecionar grafemas, produzir novas combinações e perceber mudanças decorrentes da substituição de letras. Castro (2022) e Di Agustini (2023) mostram, em contextos distintos de intervenção, que a relevância das atividades está relacionada às habilidades mobilizadas, e não simplesmente ao material empregado.

A organização dessas experiências precisa considerar também uma progressão. Vale (2021), ao caracterizar os métodos fônicos sistemáticos, distingue explicitamente três aspectos do ensino:

As características que singularizam os métodos fônicos são as práticas explícitas, estruturadas e sistemáticas que lhes estão associadas. [...] O ensino estruturado refere-se ao uso de um plano em que o que vai ser ensinado segue um roteiro de passos que vão potencializando a aprendizagem em foco e em que o grau de assistência do professor vai sendo substituído por trabalho autônomo. (Vale, 2021, p. 294).

Essa formulação ajuda a afastar a ideia de que sistematicidade corresponda à mecanização. Em Vale (2021), organizar o ensino significa planejar uma progressão, oferecer apoio inicialmente e favorecer autonomia à medida que a criança consolida conhecimentos. Atividades lúdicas podem integrar esse percurso, desde que selecionadas não apenas pelo potencial de entretenimento, mas pela relação entre o desafio proposto e a aprendizagem pretendida.

Di Agustini (2023) oferece exemplos dessa integração ao utilizar letras móveis, imagens, caixas de Elkonin, recursos fonoarticulatórios e outras estratégias em sua intervenção. O aspecto central não está no caráter atrativo dos materiais, mas no fato de serem utilizados para favorecer segmentação, identificação de fonemas, correspondências grafofonêmicas, leitura e escrita. O brincar passa, assim, a constituir um contexto de experimentação no qual a criança aplica e reorganiza conhecimentos sobre o sistema alfabético.

Também é importante preservar o valor próprio da brincadeira infantil. Nem toda experiência lúdica precisa converter-se em exercício de alfabetização. Entretanto, quando um jogo é deliberadamente inserido no planejamento para ensinar determinado conhecimento, sua finalidade precisa estar clara para o professor. Pollo (2021) lembra que o domínio da escrita exige compreender propriedades específicas do sistema, o que torna necessária uma mediação capaz de direcionar a atenção da criança sem eliminar sua participação ativa.

Desse modo, ludicidade e ensino explícito não representam caminhos incompatíveis. Brincar pode criar condições para comparar, experimentar, repetir de formas variadas e formular hipóteses; o ensino sistemático organiza a progressão e explicita relações que ainda não foram compreendidas. A mediação docente aproxima essas dimensões, transformando atividades potencialmente interessantes em experiências capazes de favorecer efetivamente a construção do sistema alfabético.

2.4 MEDIAÇÃO DOCENTE E ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

A articulação entre consciência fonológica, princípio alfabético, instrução fônica e ludicidade depende diretamente da mediação realizada pelo professor. As evidências científicas podem indicar conhecimentos relevantes para a alfabetização, mas não determinam, por si mesmas, como cada criança aprenderá. Cabe ao docente observar o desempenho dos estudantes, identificar dificuldades específicas e reorganizar as propostas quando determinados conhecimentos ainda não foram consolidados. Moreira e Mello (2026) ajudam a compreender essa relação ao mostrarem que habilidades associadas ao sucesso da leitura precisam ser consideradas no contexto mais amplo do desenvolvimento linguístico e das experiências de aprendizagem.

Esse acompanhamento exige uma avaliação que ultrapasse a classificação entre crianças que “sabem” ou “não sabem” ler. Castro (2022) evidencia que consciência silábica e fonêmica envolvem processos distintos, enquanto Gomes (2021) diferencia reconhecimento de palavras e compreensão linguística. Assim, dificuldades semelhantes à primeira vista podem exigir intervenções diferentes. O professor precisa observar se a criança reconhece letras, percebe fonemas, estabelece correspondências grafofonêmicas, consegue decodificar palavras novas e compreende aquilo que lê.

Di Agustini (2023) reforça a importância dessa identificação ao investigar estudantes que já apresentavam dificuldades na compreensão do princípio alfabético. Para a autora, a intervenção nos primeiros anos pode desempenhar papel importante na prevenção da continuidade dessas dificuldades:

Observamos que as consequências da dificuldade de leitura refletem na capacidade de aprendizagem nos anos escolares subsequentes e que as intervenções nos primeiros anos de alfabetização das crianças são mais efetivas e evitam riscos de dificuldades na sequência da escolarização. (Di Agustini, 2023, p. 103).

A reflexão apresentada pela autora chama atenção para a necessidade de não naturalizar dificuldades persistentes como simples diferenças de ritmo. Em sua pesquisa, estudantes do 1º ao 3º ano participaram de 22 sessões de instrução fônica, com resultados favoráveis em leitura, escrita, habilidades fonológicas e conhecimento alfabético. Esses achados não significam que uma mesma intervenção deva ser reproduzida como protocolo para todas as turmas, mas evidenciam que dificuldades específicas podem ser identificadas e receber respostas pedagógicas igualmente específicas.

A própria ludicidade pode integrar esse acompanhamento. Durante jogos de rimas, atividades com letras móveis ou desafios envolvendo sons e palavras, o professor observa como a criança utiliza seus conhecimentos. Uma resposta incorreta pode revelar que ela percebe determinado fonema, mas ainda não conhece seu grafema; outra pode mostrar domínio da correspondência em palavras familiares, mas dificuldade para transferi-la a palavras novas. Pollo (2021) contribui para essa interpretação ao destacar as particularidades fonológicas e ortográficas do português brasileiro, permitindo que o erro seja analisado também como indício dos conhecimentos já construídos.

Vale (2021) acrescenta que a sistematicidade pressupõe progressão e monitoramento. O planejamento não deve avançar apenas porque determinada correspondência estava prevista para um período específico. Retomar conteúdos, modificar o apoio oferecido e reorganizar atividades fazem parte de um ensino verdadeiramente sistemático. Nesse sentido, alfabetização baseada em evidências não significa seguir protocolos inflexíveis, mas utilizar conhecimentos científicos para qualificar decisões pedagógicas.

Essa atuação pressupõe também formação docente consistente. Distinguir fonema, grafema, consciência fonológica, consciência fonêmica, princípio alfabético e instrução fônica não é uma exigência terminológica destinada às crianças, mas um conhecimento profissional necessário ao professor. Silva (2021), Pollo (2021) e Vale (2021) oferecem fundamentos que ajudam a compreender o que observar e como transformar essas observações em intervenções mais precisas. A mediação docente torna-se, assim, o elo entre aquilo que as pesquisas evidenciam e aquilo que cada criança necessita para avançar.

APRENDER A LER E ESCREVER: LUDICIDADE E CONSCIÊNCIA FÔNICA NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

Quadro 1 – Síntese dos principais fundamentos da alfabetização

Eixo	Síntese das principais ideias
Consciência fonológica	Capacidade de perceber e manipular unidades sonoras da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. Constitui uma base importante para a aprendizagem da escrita (SANTOS; BARRERA, 2017; SILVA, 2021).
Consciência fonêmica	Dimensão específica da consciência fonológica, voltada à identificação e manipulação dos fonemas. Relaciona-se diretamente à compreensão das correspondências entre sons e letras (CASTRO, 2022; MOREIRA; MELLO, 2026).
Princípio alfabético	Compreensão de que os grafemas representam unidades sonoras da fala e podem ser utilizados para ler e escrever palavras novas (POLLO, 2021).
Instrução fônica	Ensino explícito, estruturado e sistemático das relações entre grafemas e fonemas, com progressão e acompanhamento da aprendizagem (VALE, 2021; DI AGUSTINI, 2023).
Ludicidade	Jogos, rimas, cantigas, letras móveis e desafios linguísticos podem favorecer a reflexão sobre a língua quando articulados a objetivos pedagógicos claros.
Intencionalidade pedagógica	O valor de uma atividade depende menos do recurso utilizado e mais das operações cognitivas e linguísticas que ela exige da criança.
Mediação docente	O professor observa, interpreta dificuldades, reorganiza estratégias e define novas intervenções a partir das respostas apresentadas pelos estudantes.
Avaliação da aprendizagem	Deve identificar quais conhecimentos já foram construídos e quais ainda necessitam de intervenção, evitando classificações genéricas entre quem “sabe” ou “não sabe” ler.
Leitura e compreensão	O domínio das correspondências grafofonêmicas deve ocorrer articulado à compreensão linguística, ao vocabulário, à literatura e às práticas de leitura e escrita (GOMES, 2021).
Síntese integradora	Alfabetizar pode envolver, simultaneamente, ensino explícito, sistematicidade, ludicidade e experiências significativas de linguagem, articuladas pela mediação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Santos e Barrera (2017), Silva (2021), Pollo (2021), Vale (2021), Gomes (2021), Castro (2022), Di Agustini (2023) e Moreira e Mello (2026).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sistema alfabético exige que a criança compreenda progressivamente que a fala pode ser analisada em unidades sonoras e que essas unidades encontram representação na escrita. Esse processo ultrapassa o reconhecimento de letras ou a memorização de palavras, envolvendo consciência fonológica, compreensão do princípio alfabético e aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas.

Santos e Barrera (2017), Silva (2021) e Moreira e Mello (2026) evidenciam a relevância da consciência fonológica, particularmente em seu nível fonêmico, enquanto Pollo (2021) permite

compreender como esse conhecimento se articula à lógica do sistema alfabético. Vale (2021), por sua vez, situa a instrução fônica como uma forma explícita, estruturada e sistemática de ensinar as relações grafofonêmicas. Considerados conjuntamente, esses referenciais mostram que as diferentes dimensões da alfabetização são complementares, e não concorrentes.

Os estudos de Castro (2022) e Di Agustini (2023) acrescentam evidências provenientes de intervenções realizadas com crianças em diferentes momentos da alfabetização. Seus resultados reforçam a importância de identificar quais habilidades estão sendo mobilizadas, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e oferecer intervenções adequadas às dificuldades encontradas. A sistematicidade, nessa perspectiva, não corresponde à repetição mecânica, mas à organização progressiva e responsiva do ensino.

A ludicidade também encontra lugar nessa concepção integrada. Jogos, rimas, cantigas, letras móveis e desafios linguísticos podem favorecer reflexão, experimentação e utilização reiterada dos conhecimentos, desde que orientados por objetivos pedagógicos claros. O brincar não substitui o ensino explícito, assim como o ensino sistemático não elimina o envolvimento e a participação ativa da criança. A qualidade da experiência depende daquilo que ela permite observar, comparar, testar e compreender.

Da mesma forma, trabalhar as correspondências grafofonêmicas não significa restringir a alfabetização à decodificação. Gomes (2021) destaca que o reconhecimento eficiente das palavras precisa articular-se à compreensão da linguagem. Por isso, literatura, vocabulário, produção escrita, interpretação e experiências sociais de leitura devem acompanhar o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao sistema alfabético.

Conclui-se, portanto, que ludicidade e consciência fônica podem integrar uma mesma proposta de alfabetização quando articuladas por ensino intencional e mediação docente qualificada. Ensinar explicitamente, brincar, avaliar, retomar e proporcionar experiências significativas com a linguagem escrita não constituem escolhas excludentes. Quando essas dimensões se complementam, criam condições para que a criança compreenda a lógica do sistema alfabético e conquiste progressivamente autonomia para ler, escrever e participar das práticas sociais mediadas pela escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (org.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação; CAPES, 2021. 557 p.

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.

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.

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: 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: 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.