

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.010

TECENDO FIOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E SEUS PRESSUPOSTOS

ANNA CATARINE AMARAL¹
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA²

RESUMO

Este artigo constitui recorte da pesquisa de conclusão de curso e tem como intuito traçar relações entre alfabetização, letramentos e seus pressupostos conceituais: Psicogênese da Língua Escrita e Consciência Fonológica a fim de problematizar estratégias alfabetizadoras no contexto escolar. Para tal, realizou-se uma revisão de literatura dos/as seguintes autores/as: Coutinho (2005); Ferreiro (2011); Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2010, 2012, 2019, 2020, 2021); Soares (2003, 2009, 2018, 2019, 2020a, 2020b); Soares e Batista (2005). A partir das reflexões levantadas no estudo, no cruzamento das fontes empíricas e bibliográficas, inferiu-se que devido a falta de atividades lúdicas, interação e a mediação do/da professor/a alfabetizador/a durante o ensino Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período da pandemia (2020-2021) da COVID-19, houve prejuízo no processo de aprendizagem e consolidação do sistema de escrita alfabética (SEA) das crianças observadas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Psicogênese da Língua Escrita; Consciência Fonológica; Interação; Mediação.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, anna.amaral@aluno.uece.br;

2 Professora orientadora: Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica - subprojeto de pedagogia/alfabetização/CED/UECE, tania.azul@uece.br.

INTRODUÇÃO

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero *permanentemente* a minha. (FREIRE, 2019, p. 93, grifo nosso).

Esse texto constitui recorte da pesquisa bibliográfica realizada para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso que será apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, no ano de 2022.

Teve como objetivo relacionar as categorias alfabetização, letramento e seus pressupostos conceituais: Psicogênese da Língua Escrita e Consciência Fonológica. Assim como, compreender a contribuição desses princípios para a mediação de estratégias interventivas e pedagógicas à prática alfabetizadora. Para então, numa seção posterior do TCC, analisar se a falta de *atividades lúdicas, interação e a mediação* do/da professor/a alfabetizador/a interferiu no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, uma vez que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante o período da pandemia (2020-2021) da COVID-19 impossibilitou um espaço adequado para aprendizagem significativa das crianças.

A princípio, uma vez que ainda não há consenso no que diz respeito as concepções de alfabetização, fizemos uma breve explanação sobre a nossa escolha de alfabetização na perspectiva do letramento (alfabetizar letrando) adotada para desenvolver a nossa pesquisa, apesar do que propõe o novo Plano Nacional de Alfabetização (PNA/2018-2022). Em seguida, refletimos sobre como a teoria da psicogênese da língua escrita causou uma quebra de paradigma na história da alfabetização, e como o entendimento de que seus princípios ajudam a escolher melhores estratégias de intervenção pedagógica nos processos de alfabetização e letramento, e apontamos alguns problemas relacionados à interpretação desta teoria como um método. Por último, abordamos o pressuposto da consciência fonológica no que concerne ao desenvolvimento de suas habilidades e seu papel na apropriação do princípio alfabético pela criança, quando ela consolida o entendimento das relações fonemas/sons-grafemas/letras na etapa final do seu processo de alfabetização.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, tivemos o intuito de problematizar: qual a relação da teoria da psicogênese com as habilidades fonológicas no processo de apropriação da escrita alfabética pela criança na perspectiva de alfabetizar letrando? Que aspectos são fundamentais

para se trabalhar de forma adequada as relações entre níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita e habilidades de consciência fonológica durante o processo de alfabetização? Diante das mais vastas habilidades de consciência fonológica quais são as atividades necessárias a serem desenvolvidas pelos professores/as para que a criança possa se alfabetizar? A falta de interação com outros pares e a mediação do/a professor/a podem ter prejudicado o processo de alfabetização, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocorrido no período de isolamento social?

Para esse propósito, realizamos uma revisão de literatura, sobretudo, com os/as seguintes autores/as: Coutinho (2005); Ferreiro (2011); Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2010, 2012, 2019, 2020, 2021); Soares (2003, 2009, 2018, 2019, 2020a, 2020b); Soares e Batista (2005); principais estudiosos/a no que diz respeito ao processo de como a criança se apropria dos conhecimentos sobre o sistema alfabético. Além disso, fizemos uma pesquisa documental do PNA (2019) a fim de analisar e compreender a nova proposta de método de alfabetização do atual governo (BOLSONARO 2019-2022) e nos posicionar, a partir de uma perspectiva política de alfabetização que tenha uma visão sociointeracionista de linguagem; que pressupõe a criança como um sujeito ativo, autônomo e que elabora conhecimento e hipóteses de escrita durante o seu processo de apropriação da língua escrita.

ESCOLHENDO UMA PERSPECTIVA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 2019, p. 100).

Os processos de alfabetização e letramento são demasiadamente complexos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem; quanto no que concerne às divergências que existem entre os/as educadores/as e pesquisadores/as sobre princípios e métodos da alfabetização. Assim, não é novidade que a problemática referente à “questão dos métodos de alfabetização” é uma situação histórica, que persiste desde o final do século XIX, com constantes supostas soluções que se alternam entre métodos ditos inovadores e tradicionais (sintéticos

e analíticos); porém, de uma maneira geral, a discussão do método limita-se apenas a maneira de ensinar a criança a se apropriar da tecnologia da escrita, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita (SOARES, 2018).

A partir da década de 1980, surge uma concepção de letramento que começa a ser colocada em pauta no Brasil como práticas sociais de leitura e escrita, resultantes do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Percebe-se uma necessidade de diferenciar o conceito de letramento de alfabetização, uma vez que não basta a criança se apropriar da tecnologia da escrita (saber ler e escrever), mas é essencial que se saiba fazer uso da língua escrita conforme as demandas sociais (SOARES, 2009).

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita, tiveram grande influência para a mudança de paradigma da alfabetização, já que estas demonstram que a criança inicia o seu processo de apropriação da língua escrita antes mesmo de entrar na escola, ao compreender os usos sociais da língua escrita (letramento) sem ainda ter domínio do SEA. E mais, as autoras comprovam que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, passando por níveis de desenvolvimento (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico) e que é necessário considerar esses conhecimentos da criança para ajudá-la a avançar em seu processo de apropriação da língua escrita (FERREIRO, 2011). Destaca-se que Ferreiro e Teberosky não propõem um método de alfabetização, mas um novo princípio que direciona o olhar para a língua escrita e o processo de alfabetização apreendido pela criança (SOARES, 2018).

Para Magda Soares (2020a), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém indissociáveis, uma vez que ocorrem simultaneamente e dependem um do outro para se efetivar. Enquanto alfabetização é o processo de apropriação do conjunto de técnicas necessárias para o exercício da leitura e da escrita; letramento é a capacidade de fazer o uso social e pessoal da língua escrita em seus diversos gêneros e contextos. De igual forma, Morais (2010) concebe:

[...] *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto

o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (p. 18, grifos do autor).

Assim como Soares (2020a) e Morais (2020), existem outros/as pesquisadores/as que defendem a necessidade urgente de se alfabetizar letrando, ou seja, de garantir que os/as aprendizes se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética com autonomia imergindo nas práticas sociais da cultura escrita. Nesse sentido, há três décadas, o Ministério da Educação (MEC) tem assumido e buscado aprimorar os processos de alfabetização na perspectiva do letramento, aprofundando com discussões e pesquisas, questionando os métodos tradicionais; bem como implementando políticas públicas que visam as formações continuadas dos/as professores/as alfabetizadores/as como o Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012.

No Ceará, presentemente (2022), temos a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), política pública estadual que contribuiu para a elaboração do PNAIC pelo MEC, que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças matriculadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (CEARÁ, s/d). De acordo com a Secretaria da Educação do Ceará, alfabetizar na perspectiva do letramento é:

[...] possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa usufruindo e descobrindo os sentidos-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: emissão, recepção e sentido. **Acreditamos que os alunos aprendem a ler e escrever, com melhor qualidade, quando o professor enxerga a dimensão da alfabetização e do letramento de modo indissociável.** (CEARÁ, 2018, p. 12, grifo nosso).

Em contrapartida, em 2019, houve uma ruptura com essa discussão e visão sobre alfabetização e letramento como processos indissociáveis, uma vez que o atual governo implantou uma nova Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) que prioriza o método fônico – método sintético que prioriza as correspondências grafofônicas – e retorna aos antigos métodos tradicionais. Os proponentes do PNA afirmam que para que haja boas práticas de alfabetização é necessário que o

processo seja composto sobre seis eixos: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

Conforme alguns especialistas – Artur Gomes de Morais (2019) e Magda Soares (2019) – é importante sim, alfabetizar desenvolvendo habilidades de consciência fonêmica, apresentar as relações fonemas-grafemas; contudo, a alfabetização não deve ser desenvolvida apenas com o método fônico, há que considerar outros procedimentos. Assim, é uma visão simplista e reducionista pensar que a solução para erradicar o analfabetismo no Brasil é apenas modificar o método de alfabetização na perspectiva do letramento para o fônico. Sobretudo, é preciso considerar que há outras facetas que influenciam no processo de aprendizagem da língua escrita pela criança: linguística, sociolinguística e psicológica; bem como, conceber o fato da maioria das escolas públicas sofrerem de precariedade de infraestrutura, professores/as malformados, salários insuficientes entre outros; e que, portanto, não é uma questão apenas de método (SOARES, 2019).

Morais (2019) também sustenta que o PNA “[...] tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica” (p. 68). O autor argumenta que muitas das habilidades que o método fônico treina; bem como, as aulas repetitivas e sistemáticas de relações grafemas-fonemas não são necessárias para que a criança compreenda o sistema alfabético. Afirma que o PNA foi uma realização e imposição do MEC, sem maiores debates, atendendo ao interesse de certos empresários e especialistas. E que desconsiderou toda uma discussão histórica brasileira, que vem sendo construída há três décadas, sobre o letramento, a necessidade de a criança compreender não apenas o Sistema de Escrita Alfabética, mas, ao mesmo tempo, associar esse sistema com práticas de leitura e escrita usadas no dia a dia. E ainda, o documento

[...] não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas (MORAIS, 2019, p. 70).

Enfim, apesar de o atual governo de Bolsonaro (2019-2022) apontar para abordagem do método fônico e a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento não se ausentar de discussões e polêmicas; esta pesquisa se baseia no conceito de alfabetização e letramento como elementos indissociáveis para a apropriação do sistema alfabético de escrita. Concordamos, pois, com Moraes (2019) quando reitera que a criança avança em seu processo de apropriação da língua escrita à medida que entende que os gêneros textuais estão de acordo com as particularidades das demandas socioculturais. Além disso, é esse conceito que vem sendo assumido e continua prevalecendo nas formações continuadas e nas diretrizes educacionais que orientam a ação pedagógica dos/as professores/as em grande parte do Brasil e mais especificamente no estado do Ceará, local em que esta pesquisa foi desenvolvida. Logo, é a partir deste contexto, que adoto o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento para refletir sobre os dados coletados no desenvolvimento desta monografia.

QUAIS SÃO OS PRESSUPOSTOS PARA SE ALFABETIZAR LETRANDO?

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2019, p. 30-31).

Neste tópico, com base sobretudo em Magda Soares (2003, 2009, 2018, 2019, 2020a, 2020b) e Artur Gomes de Moraes (2010, 2012, 2019, 2020, 2021), abordamos dois pressupostos que são essenciais para se desenvolver melhores práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento: a psicogênese da língua escrita e a consciência fonológica.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar

com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. (FREIRE, 2019, p. 115-116).

A psicogênese da língua escrita, desenvolvida com base nos princípios de Piaget, estuda a origem e os processos mentais elaborados durante o processo de aquisição de conhecimento da linguagem escrita (SOARES; BATISTA, 2005).

Na década de 1970, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) publicaram os resultados de uma pesquisa, “A psicogênese da língua escrita”, realizada em dois grupos de crianças, um da classe média e outro da classe baixa, com faixa etária entre 4 e 6 anos, que tiveram um impacto paradigmático no modo como até então os/as estudiosos/as e educadores/as concebiam e trabalhavam os processos de alfabetização da criança no contexto escolar. O estudo das autoras, fundamentado na teoria de Jean Piaget, abandona as velhas discussões sobre os métodos de alfabetização, em pauta desde o final do século XIX, e coloca a criança como foco central do processo de aprendizagem da língua escrita. Se antes a preocupação do/a professor/a alfabetizador/a era escolher, dentre os métodos sintético e analítico, aquele mais eficaz para alfabetizar, agora, passa-se a considerar como a criança, a partir do seu contato com a língua escrita, antes mesmo de entrar na escola, constrói o seu conhecimento sobre esse objeto. Ou seja, o foco sai do âmbito estritamente pedagógico para os processos mentais, psicológicos, responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita, pela criança.

Morais (2012) explica que há dois aspectos que a teoria da psicogênese da língua escrita tem sustentado que precisamos considerar para compreender por que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas sim, a apropriação de um sistema notacional. Primeiro, o indivíduo que está começando a se apropriar do sistema alfabético não tem pronto em sua mente as regras, propriedades do funcionamento da escrita (letras: têm ordem, estabilidade, podem ser repetidas, não podem ser inventadas, têm formatos fixos etc.). Nos métodos tradicionais, partia-se do pressuposto de que a criança já compreendia o que são e o que as letras representam, bastando para ela memorizar as relações letras-fonemas para transpor as palavras orais em escrita e vice-versa. Por isso, o uso tão frequente até hoje dos termos, codificar (para escrever) e decodificar (para ler), na alfabetização. Segundo, o aprendizado das regras e convenções do sistema alfabético não ocorre da noite para o dia e nem por simples transmissão de conteúdos, mas ocorre por etapas; o/a alfabetizando/a avança em seu processo de apropriação da escrita à medida

que vai compreendendo as propriedades do SEA. Magda Soares respalda esse pensamento quando afirma que (2020a, p. 11),

A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Nos resultados de suas pesquisas, Emilia e Teberosky (1999) demonstram que as crianças elaboram várias ideias próprias a respeito do que é a escrita e como esta funciona, à medida que vão aprendendo a ler e a escrever. Nesse sentido, ao adentrar o mundo da cultura da língua escrita, a criança articula hipóteses próprias, que não foram ensinadas por um adulto, para responder a duas questões básicas: 1) O que a escrita representa/nota? 2) Como a escrita cria representações/notações? Os tipos de hipóteses formuladas para responder essas questões depende da fase de escrita na qual as crianças se encontram (COUTINHO, 2005; MORAIS, 2012).

Fundamentadas na teoria de Piaget, Emilia Ferreiro e Teberosky (1999) pressupõem que a criança adquire um novo conhecimento sobre o sistema alfabético, a partir de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, quando entra em conflito com novas informações e transforma o conhecimento prévio em um novo. Desse modo, a criança, ao se deparar com a escrita, mesmo que não saiba escrever ou ler, confronta-se com suas hipóteses, com seus pensamentos; organiza e elabora conhecimento novo (COUTINHO, 2005; MORAIS, 2012).

Em seu percurso de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a criança demonstra – através de suas escritas espontâneas – que passa por cinco níveis sucessivos de elaboração de hipóteses para responder o que a escrita nota e como esta cria notações. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), Coutinho (2005), Moraes (2012) e Soares (2018), pode-se sintetizar os cinco níveis de hipóteses da escrita da seguinte forma:

Nível 1 - A criança muito pequena não distingue desenho de escrita, letras de números; pensa que a escrita serve para dar nome às coisas; não descobriu que a escrita registra no papel a cadeia sonora. Em um outro momento, a criança diferencia desenho e grafia, e passa a reproduzir traços típicos das formas básicas de escrita que identifica em seu dia a dia

(garatujas, se reproduzem letra cursiva; linhas retas, se reproduzem letra bastão etc.).

Nível 2 (pré-silábico) - A criança começa a perceber que a escrita nota a cadeia sonora. Entende que para ler coisas diferentes, precisa ter grafias diferentes. Usa letras de forma aleatória sem relacionar com seu valor sonoro. A criança assume a hipótese do critério de quantidade mínima e a de variedade, na qual para uma palavra ser aceita ela precisa ter no mínimo três letras e não podem ser iguais. Também, comete o fenômeno do realismo nominal que é pensar que se deve escrever elefante com muitas letras porque é o nome de um animal grande e formiga deve ter poucas letras, porque é um nome de um ser muito pequeno.

Nível 3 (silábico) - A criança escreve uma letra para cada sílaba da palavra oral, primeiro sem valor sonoro, depois com valor sonoro correspondente a um dos fonemas da sílaba. Nesta hipótese, a criança dá um salto qualitativo na mudança de fase, pois além de associar uma letra para cada recorte silábico, ela passa a compreender, pela primeira vez, que a escrita representa a cadeia sonora da fala.

Nível 4 (silábico-alfabético) - A criança percebe que ao refletir sobre as sílabas das palavras há mais fonemas para grafar. Ora grifa uma letra por sílaba, ora duas ou mais letras por sílaba. É um nível de passagem da hipótese silábica para a alfabética.

Nível 5 (alfabético) - A criança chega a sua fase final da evolução quanto à apropriação do sistema da língua escrita. Ela poderá ter problemas ortográficos, mas não de compreensão do funcionamento do SEA. Mas, como ressalta Morais (2012), a criança ter chegado a essa última fase não significa se tornar alfabetizada. Para tanto, é necessário que a criança tenha desenvolvido uma certo automatismo e agilidade no processo de ler e escrever, ao realizar as correspondências entre letra e som, que o/a professor/a alfabetizador/a não deve negligenciar.

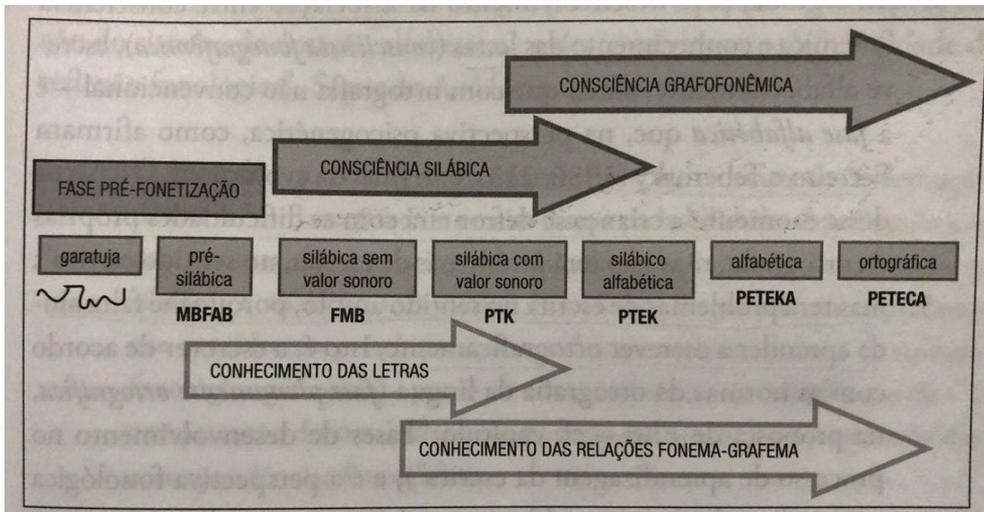
Um aspecto importante a lembrar é o que as autoras da psicogênese da língua escrita comprovaram desde cedo em suas pesquisas, ao fazer comparações entre crianças de escola popular e de classe média, que o meio social, no qual a criança está inserida, influencia diretamente na forma mais lenta ou mais rápida que a criança percorre os níveis de escrita. Afinal, o fato de ter oportunidades e vivenciar práticas de leitura e escrita, contribui para a criança compreender a natureza e a função social da escrita. Portanto, educadores/as precisam ter em mente que a criança se apropria do SEA à medida que experimenta o uso da escrita na escola (MORAIS, 2012).

A teoria da psicogênese causou uma revolução conceitual na história da alfabetização e realizou alguns avanços na compreensão do que é preciso para alfabetizar uma criança, uma vez que nos ajudou: a perceber que a escrita não é um código, mas sim, um sistema notacional; a superar uma visão adultocêntrica do que é fácil ou difícil para a criança aprender a ler, a partir do ponto de vista de um adulto letrado; a entender que a criança na fase inicial não entende que a escrita nota a cadeia sonora ou como a escrita cria notações; a compreender que o processo de letramento, de imersão no mundo da cultura escrita começa fora da escola, por isso, a criança já têm conhecimentos prévios e hipóteses a respeito da escrita; a entender que o ritmo de apropriação da língua escrita está condicionado às vivências de leitura e escrita; enfim, a mudar o olhar sobre os “erros” que a criança comete quando está aprendendo a ler e escrever, interpretar/analisar esses “erros”, percebendo o que já aprendeu e o que precisa aprender para passar para o próximo nível de escrita (MORAIS, 2012).

Por outro lado, é preciso compreender que houve sérios problemas relacionados à interpretação da teoria da psicogênese da escrita. Para começar, transformou-se uma teoria psicogenética em um método de ensino-aprendizagem. Ao fazer uma transposição literal da psicogênese para uma proposta didática pedagógica, concluiu-se que bastava inserir as crianças em espaços de práticas de leitura e escrita diárias que elas aprenderiam e elaborariam hipóteses de escrita de forma espontânea, cada um no seu ritmo e sem a mediação de um adulto. Consequentemente, derivou-se no abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, no descaso com a caligrafia e o não ensino da ortografia (MORAIS, 2012).

Estudiosos como Magda Soares (2003) questionaram esse equívoco da transformação de uma teoria em método de alfabetização e a ausência de mediação do/a professor/a no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança. Esses estudiosos não negavam a psicogênese da escrita, mas considerando que a criança elabora conhecimento (no caso, hipóteses de escrita), indagavam qual era o papel do/a alfabetizador/a na inserção da criança no mundo da escrita em relação às especificidades do processo de alfabetização. Dessa maneira, buscando responder essa questão, autores como Magda Soares (2018, 2020a) e Artur Morais (2012, 2021), passaram, em suas pesquisas, a perceber que existe uma relação dos estudos da psicogênese da escrita com os estudos de consciência fonológica; uma vez que as hipóteses da escrita da psicogênese correspondem às habilidades da criança perceber os segmentos sonoros da palavras; conforme o gráfico apresentado por Magda Soares (2018):

Gráfico 1 - Relação entre níveis de escrita da psicogênese e desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica



Fonte: SOARES, 2018, p. 235.

Sendo assim, deve-se ter um entendimento que a teoria da psicogênese ajuda a entender como a criança se apropria da escrita alfabética e a acompanhar o nível de escrita em que ela se encontra, mas que, por si só, não é suficiente para dar conta do processo de alfabetização da criança. É necessário, portanto, proporcionar atividades diárias e sistemáticas que auxiliem a criança a refletir sobre a palavra escrita e a pauta sonora correspondente (atividades de consciência fonológica), a fim de que a criança possa continuar avançando nas diferentes interpretações e hipóteses dos níveis de escrita do SEA (COUTINHO, 2005).

Morais (2012) corrobora esse pensamento ao defender que a criança que alcança o nível 5 (hipótese alfabética) não quer dizer que já está alfabetizada. Para ter “um mínimo de autonomia na leitura e produção escrita exige algum domínio das correspondências letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização” (MORAIS, 2012, p. 78).

Em suma, podemos perceber que por trás da perspectiva da alfabetização e letramento como processos indissociáveis, além de compreender a psicogênese da língua escrita, há um princípio teórico bastante relevante para sustentar a prática pedagógica do/a professor/a, que são os estudos que abordam as habilidades de consciência fonológica e seu papel na apropriação do princípio alfabético pela criança, quando ela consolida o entendimento das relações fonemas/sons-grafemas/letras na

etapa final do seu processo de alfabetização (SOARES, 2018). Discussão apresentada no tópico a seguir.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2019, p. 140).

Apesar de os estudiosos da língua escrita perceberem há tempos que as crianças gostam de brincar com os segmentos sonoros das palavras (a exemplo das rimas e aliterações), só a partir da década de 1970, passou-se a refletir sobre a necessidade de ela ser estimulada a perceber a cadeia sonora da fala e segmentá-la como condição para aprendizagem de um sistema de escrita alfabética. Ou seja, passou-se a pensar sobre como as habilidades de consciência fonológica contribuem para a alfabetização da criança e mais recentemente a sua relação com os níveis de desenvolvimento da língua escrita, descritos pelos estudos da psicogênese (MORAIS, 2012, 2020; SOARES, 2020a).

Conforme os níveis de hipóteses de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), a criança inserida no mundo da linguagem escrita parte de uma etapa inicial que usa marcas, rabiscos, garatujas, desenhos e letras para representar escritas com base em imitações, prestando atenção em seus significados e não na representação sonora; até chegar a uma etapa final quando consegue fazer registros correspondendo a palavra escrita ao som da palavra oral (MORAIS; LEITE, 2005; SOARES, 2020a). Dessa maneira, quando a criança começa a se apropriar do sistema de escrita alfabética, descobre que esse sistema representa os significantes das palavras (cadeias sonoras) e não seus significados (o conceito da palavra) (SOARES, 2020a).

A partir desses estudos, alguns autores/as, sobretudo Magda Soares (2018, 2020a) e Artur Gomes de Morais (2020), vêm afirmando que o/a professor/a para trabalhar a dimensão da alfabetização, precisa ter uma formação que objetiva compreender a psicogênese da língua escrita e a sua relação com os estudos da consciência fonológica. Artur de Morais (2020), especificamente, tem se dedicado, em seus estudos, não só a priorizar a consciência fonológica como um aspecto fundamental no processo de apropriação da escrita alfabética, como também a pensar que habilidades de consciência fonológica são primordiais no processo de alfabetização.

Em sua revisão de literatura sobre os métodos de alfabetização, Magda Soares (2018) foi uma das primeiras estudiosas a desenvolver a correspondência entre os estudos da psicogênese e os estudos fonológicos. Ao realizar esse trabalho, no livro “Alfabetização: uma questão de métodos”, a autora estabeleceu uma coexistência e correlação entre os níveis de escrita na perspectiva da psicogênese, e o desenvolvimento das habilidades de reconhecer e segmentar fragmentos sonoros na perspectiva fonológica, como visto no gráfico 1 (tópico anterior).

De modo semelhante, Morais (2020), ao ressaltar a relação entre os estudos da psicogênese escrita e da consciência fonológica, apresenta que a criança, para se alfabetizar, precisa vencer dois enigmas. Um é quando a criança percebe que a escrita é uma representação do som da fala, ou seja, quando ela começa a deduzir que existe uma relação entre escrita e som, vencendo assim a hipótese pré-silábica. O segundo enigma é quando a criança compreende qual segmento sonoro a letra representa, que é o fonema; passando assim a desenvolver a consciência fonêmica.

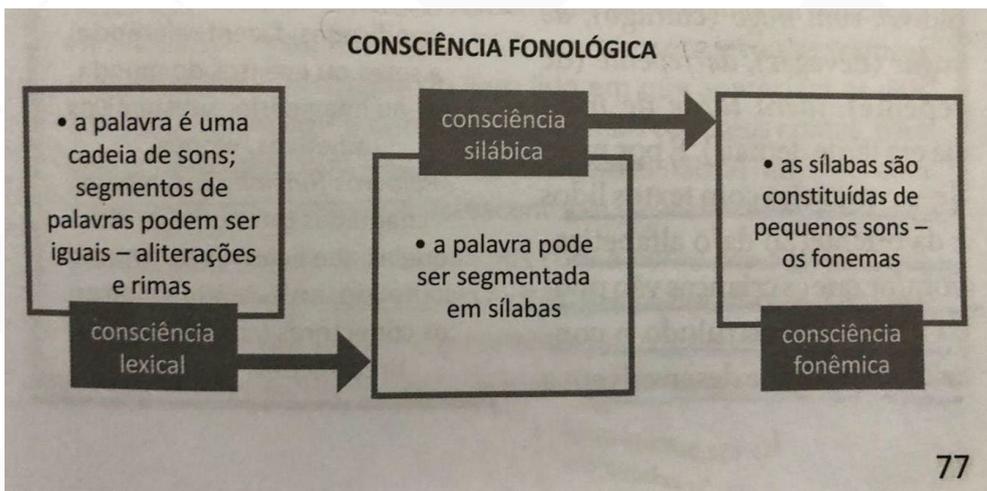
Ao defender o diálogo entre a psicogênese escrita e os estudos fonológicos, Soares (2018, p. 166) conceitua a consciência fonológica da seguinte maneira: “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica*, que se insere no domínio mais amplo da *consciência metalinguística* [...]” (grifo da autora). De forma equivalente, Morais (2020, p. 29) pensa e situa a consciência fonológica pertencente a um conjunto de habilidades metalinguísticas, como uma “[...] ‘constelação’ de habilidades variadas, em função de unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua”.

Em termos didáticos e pedagógicos, trabalhar com as atividades de consciência fonológica significa possibilitar à criança, elementos para que ela avance nas suas hipóteses sobre a língua escrita, tendo em vista que a apropriação do SEA nada mais é do que a compreensão das relações entre segmentos gráficos e sonoros. Mas para que os/as professores/as trabalhem de forma adequada as relações entre níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita e habilidades de consciência fonológica, convém atentar para alguns aspectos fundamentais da prática alfabetizadora.

O primeiro aspecto se refere às dimensões da consciência fonológica. De maneira resumida, de acordo com Magda Soares (2018, 2020a) pode-se interpretar que para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa passar pelos seguintes níveis:

1. Consciência lexical - A criança aprende o conceito de palavra como uma cadeia de sons representado por letras, separados por espaços em branco na escrita, através de experiências com textos sob a orientação do/a alfabetizador/a; compreende que o tamanho da palavra não corresponde ao tamanho daquilo que nomeia, superando o fenômeno de realismo nominal; percebe as cadeias sonoras da fala por meio de atividades que voltem sua atenção para os fragmentos sonoros iguais, como nas rimas e aliterações;
2. Consciência silábica - A criança percebe que a palavra pode ser dividida em sílabas e estas por conjunto de letras; no primeiro momento, escolhe quaisquer letras para representar a sílaba, ainda não adquiriu a capacidade de perceber os sons individuais dos fonemas que as letras se constituem; é a etapa da escrita silábica sem valor sonoro;
3. Consciência fonêmica - A criança percebe que as sílabas podem ser segmentadas em unidades menores de som (fonema) e usa mais de uma letra para representá-las com valor sonoro; fase da escrita silábica com valor sonoro. Conforme Soares (2018), é o último e mais difícil nível do processo de aprendizagem da criança, uma vez que fonemas são representações abstratas e não pronunciáveis.

Gráfico 2 - Níveis de consciência fonológica necessários para que a criança chegue ao princípio alfabético



Fonte: SOARES, 2020a, p. 77.

Dessa forma, pode-se conceber que a consciência fonológica, assim como a psicogênese da língua escrita, compreende que a percepção da criança parte das unidades maiores (a palavra) até conseguir avançar para a compreensão das unidades menores (fonemas).

Por conseguinte, um segundo aspecto, a que o/a professor/a deve estar atento em relação à prática alfabetizadora, é exatamente que o processo de aprendizagem da criança se desenvolve da consciência lexical para a consciência silábica e só então atinge a consciência fonêmica, acompanhando assim as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (SOARES, 2020a, p. 113). Logo, as habilidades de consciência fonológica devem ser trabalhadas conforme essas possibilidades. O que vai em contraposição ao método fônico, defendido pelos proponentes do PNA (2019) atualmente, no qual o ensino se inicia

[...] pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos (FRADE, s/d).

A criança que é imersa no mundo da língua escrita, através do método fônico, ainda não está suficientemente desenvolvida cognitivamente e linguisticamente e por isso não têm condições e nem habilidades para compreender a relação grafofonêmica. Haja vista que antes de atingir esse nível, ela passa por várias etapas, nas quais precisa: vencer o realismo nominal; desenvolver a consciência de rimas e aliterações; identificar os sons da fala; dividir palavras em sílabas entre outras habilidades fonológicas; até compreender que, em uma sílaba, há mais de um som, atingindo o processo de fonetização da escrita, condição fundamental para se apropriar do SEA (SOARES, 2018, 2019).

O terceiro aspecto relevante para a prática alfabetizadora concerne aos tipos de habilidades de consciência fonológica que precisam ser priorizadas no processo de apropriação da língua escrita, uma vez que atualmente há certa concordância de que consciência fonológica é uma grande “constelação” de habilidades/capacidades de refletir sobre os sons da fala, evidenciar e segmentar a cadeia sonora que formam as palavras (MORAIS, 2012, 2020; SOARES, 2020a).

Podemos perceber as variedades de refletir sobre os sons da fala da seguinte maneira: 1) quanto à operação cognitiva que a criança realiza sobre as unidades sonoras das palavras – capacidade de segmentar

as palavras e separá-las em voz alta; juntar partes sonoras e formar uma palavra; comparar tamanhos de palavras; 2) quanto à posição da unidade sonora no interior das palavras – reconhecer sons parecidos no início, meio e fim de segmentos sonoros em palavras diferentes (rimas, aliterações, sílaba, fonema) e 3) quanto à unidade sonora que o próprio objeto de reflexão (fonema, sílaba ou rima de palavra) - reconhecer dentro de uma palavra, uma outra menor (tucano: tu - cano) entre outras (MORAIS, 2012, 2020).

Evidentes pesquisas e estudos feitos com crianças (MORAIS, 2004, 2012, 2015, 2020; MORAIS; LEITE, 2005; SOARES, 2020a), a partir de atividades que ajudam a estimular a consciência fonológica, demonstram o quanto estas são necessárias para que as crianças possam atingir os níveis de hipóteses silábicas e avancem para o nível alfabético do SEA. Dessas experiências, pode-se tirar algumas constatações: 1) para uma criança alcançar a escrita silábica, precisa ser capaz de contar a quantidade de sílabas e colocar uma letra para cada sílaba; mas para isso, a criança precisa focar nos sons e se desvincular do significado da palavra o que a confunde quanto ao tamanho da palavra (realismo nominal); 2) crianças nas fases silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas conseguem resolver melhor atividades que identificam sons iniciais das sílabas; 3) a capacidade de identificar os sons individuais (fonemas) é significativo para alcançar o nível de hipótese de escrita silábico-alfabética ou alfabética; 4) crianças que estão, pelo menos na hipótese silábica de escrita, têm uma maior facilidade para identificar ou produzir palavras que rimam; e mais, 5) as crianças, bem como adultos letrados, podem ter consciência que duas palavras como vela e vaca começam com som igual, reconhecendo seu fonema /v/, porém têm dificuldades para pronunciar esse mesmo fonema em voz alta, o que demonstra que essa última habilidade não é requisito para alguém se alfabetizar (MORAIS, 2010, 2012).

Desse modo, pode-se conceber que há outras formas de ter consciência fonêmica, além de a criança demonstrar ser capaz de pronunciar um fonema em voz alta, como querem os proponentes do método fônico. Portanto: “Não reduzir consciência fonológica à consciência fonêmica parece-nos um bom princípio para entendermos como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz” (MORAIS, 2012, p. 89).

Para mais, através destas pesquisas, Morais (2020) também constata que as habilidades de consciência fonológica que devem ser promovidas preferencialmente no dia a dia pelos/as professores/as alfabetizadores/as são:

- separar palavras em suas sílabas orais;
- contar as sílabas de palavras orais;
- identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);
- produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- identificar palavras que rimam;
- produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- identificar palavras que começam com determinado fonema;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- identificar a presença de uma palavra dentro de outra (MORAIS, 2020, p. 135-136).

Posto isto, não quer dizer que para uma criança iniciar o processo de alfabetização, já deva ter desenvolvido as habilidades fonológicas. Contudo, é imprescindível que, durante todo o percurso do ano letivo escolar, sejam oferecidas atividades que ajudem a criança a refletir sobre a dimensão sonora da palavra, enquanto vai convivendo com a notação escrita. É um caminho de complexa interação entre escrita e segmentos sonoros, dimensões que a criança vai conjugando, apreendendo e construindo em sua mente como funcionam as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. Isso porque:

Precisamos ter em mente que as habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. Não, o que vemos é que as oportunidades vividas na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas (MORAIS, 2012, p.90)

Por fim, o quarto aspecto da prática alfabetizadora corresponde ao modo como desenvolver as atividades de consciência fonológica em diálogo com a psicogênese da língua escrita, a partir de atividades lúdicas e de um ambiente de interação e mediação do/a professor/a. As crianças

podem e devem ser incentivadas a participar, desde o último ano da educação infantil, de atividades lúdicas – com brincadeiras, música, parlendas, histórias tradicionais, jogos fonológicos entre outras – que permitam que as crianças vivenciem ricos e divertidos momentos de exploração das cadeias sonoras prestando atenção em suas formas escritas, além de ampliar vivências de letramento (MORAIS, 2010, 2012).

Outro ponto que ressaltamos é que o processo de aprendizagem da criança ocorre na interação com seus pares e com a professora, imersa em ambientes socioculturais, nos quais são disponibilizados meios de leitura e escrita significativos e com função social. São nessas situações promovidas dentro do contexto escolar que a criança vai experimentando, observando, imitando modelos e compreendendo “[...] a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua” (SOARES, 2020a, p. 51).

Além disso, a mediação do/a professor/a alfabetizador/a é fundamental para o processo de apropriação da língua escrita, pois aquele/a ao identificar o nível de conhecimento que a criança se encontra, promove experiências e atividades que a ajudem a avançar em seu processo de desenvolvimento de aprendizagem. De acordo com Magda Soares (2020a), fundamentada na teoria de Vygotsky, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem no processo de apropriação da escrita alfabética ocorre da seguinte maneira:

Desenvolvimento – Processo que resulta dos níveis de maturação psicológica da criança em **interação** com experiências com a língua escrita em seu contexto sociocultural – o desenvolvimento se faz *de dentro para fora*.

Aprendizagem – Processo pelo qual a criança, pela **mediação** de outros, adquire informações sobre a escrita e habilidades com a escrita, o que possibilita que formule e reformule conceitos a respeito da escrita – a aprendizagem se faz *de fora para dentro* (SOARES, 2020a, p. 52, grifos itálicos da autora, grifos negritos nosso).

À vista disso, considerando as necessidades de atividades lúdicas, interação e mediação do/a professor/a para promover o espaço no qual a criança seja protagonista e avance no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a partir dos pressupostos da psicogênese da língua escrita e da consciência fonológica; é que esta pesquisa buscou refletir sobre o impacto que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) causou

no desenvolvimento do aprendiz, uma vez que o ERE impossibilitou a mediação do/a alfabetizador/a, a partir das interações sociais.

Sabemos que em uma turma, principalmente em uma escola pública da rede municipal, as crianças não são homogêneas, estão em níveis diferenciados de desenvolvimento de escrita consoante a teoria da psicogênese. Para que o/a professor/a consiga viabilizar um processo de alfabetização, aquele/a usa as interações como aspecto didático imprescindível. Além disso, a interação possibilita que a criança tanto seja protagonista quanto aprenda com o outro/a, uma vez que uma criança com determinado conhecimento consegue ajudar outra desprovida do mesmo conhecimento, atuando assim em sua zona de desenvolvimento proximal (SOARES, 2020a).

Por isto, reiteramos a nossa concordância com Magda Soares (2020b, s/p) quando afirma que:

O sistema alfabético de escrita é um artefato cultural complexo que a humanidade levou milhares de anos para inventar, a criança precisa, de certa forma, “reinventá-lo”, e isso acontece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. O alfabetizador precisa conhecer bem o sistema de representação de fonemas em grafemas, acompanhar as possibilidades das crianças de compreender esse sistema complexo e bastante abstrato respeitando seu progressivo desenvolvimento cognitivo e linguístico, para assim poder orientar o processo de aprendizagem das crianças. **A interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa** (grifo nosso).

Então, compreendemos que no contexto de isolamento social e de Ensino Remoto Emergencial que ocorreu na pandemia da Covid-19, as crianças não tiveram as condições necessárias para dar continuidade ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, dos pressupostos da psicogênese da língua escrita e da consciência fonológica. Primeiro, porque não tiveram um ambiente presencial interativo de acordo com esses fundamentos; segundo, porque o espaço online adotado pela rede pública escolar foi a ferramenta do *WhatsApp* que não permitiu um ambiente interativo *online* de maneira adequada, uma vez que as crianças não tinham aparelhos celulares ou dados de *internet* suficientes para acompanhar as aulas sincronicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas nessa pesquisa bibliográfica e documental, consideramos a necessidade de se *alfabetizar letrando* para que a criança consiga avançar em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética; dessa maneira, ela precisa compreender os gêneros textuais que lhes são apresentados, de acordo com as demandas sociais, garantindo sua imersão na cultura escrita. Além disso, compreendemos que priorizar o método fônico para alfabetizar sem considerar outros fatores - condições cognitivas e linguísticas, níveis de habilidades fonológicas, procedimentos, hipóteses de escrita da criança etc -, dificulta o processo de apropriação do SEA, uma vez que a criança não tem condições e nem habilidades para entender a relação grafofonêmica.

Como professora alfabetizadora, entendemos a importância do conhecimento da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) para acompanhar o desenvolvimento da criança em suas percepções, desvelamentos e criações de hipóteses a respeito da escrita. A fim de então, saber avaliar em qual nível de escrita a criança se encontra e mediar; promovendo espaços/experiências de socialização da cultura escrita, atividades diárias e sistemáticas que ajude-a a refletir sobre a palavra escrita e a pauta sonora correspondente (atividades de consciência fonológica) a fim de que possa continuar avançando nas diferentes interpretações e hipóteses dos níveis de escrita do SEA.

Percebemos que para trabalhar de forma adequada as relações entre níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita e habilidades de consciência fonológica durante o processo de alfabetização, deve-se considerar fundamentalmente os seguintes aspectos: dimensões da consciência fonológicas (lexical, silábica e fonêmica); processo de aprendizagem da criança se desenvolve da consciência lexical para a consciência silábica e só então atinge a consciência fonêmica; tipos de habilidades de consciência fonológica que precisam ser priorizadas no processo de apropriação da língua escrita; e ainda, necessidade de desenvolver *atividades lúdicas* em um *ambiente de interação* e *mediação* do/a professor/a.

Logo, inferimos que o ensino remoto emergencial causou impacto nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita devido a falta de condições e estrutura para tal. O que descreveremos ao decorrer do TCC, em nosso relato de experiência, a partir das coletas de dados de nossas vivências - como bolsista do no Programa Residência Pedagógica - de

ensino remoto através de grupo de *whatsapp*, de uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal.

REFERÊNCIAS

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: 31 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano**: caderno do professor 1a e 2a etapa. Fortaleza: SEDUC, 2018. 144 p.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.47-p.69.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético. Glossário **CEALE**, s/d. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.49-69.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando? In:

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.71-p.88.

MORAIS, Artur Gomes de. Como promover, na sala de aula, a consciência fonológica de crianças falantes do português? In:_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, cap.1, p.131-220.

MORAIS, Artur Gomes de. O que é a consciência fonológica? Qual seu papel no aprendizado da escrita alfabética? In:_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, cap.1, p.29-76.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913>. Acesso em: 20 mai 2022.

MORAIS. Artur Gomes de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional De Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584. (Edição Especial). Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MORAIS. Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015. ISSN: 2446-8576. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31>. Acesso em: 22 maio 2022.

MORAIS. Artur Gomes de. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In:_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. cap. 2, p.44-80.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 1. ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/1-alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020a. 352 p.

SOARES, Magda. Pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância. Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio. **Carta Capital**, 25 de Janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Futura**, 08 de setembro de 2020b. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 128.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 2003, v. 9, n. 52, p.1-7.