

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE PEDAGOGICAL PRACTICE WITH WRITING IN THE 1ST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Djair Antônio Cavalcante Barros¹,
djairantonio129@gmail.com

Fabio Colins², fabiocolins@ufpa.br

Resumo: Desde muito cedo, ainda no âmbito familiar, as crianças têm contato com práticas sociais de escrita. Elas são estimuladas por seus pais ou familiares a conhecerem a existência das letras relacionando-as aos nomes das pessoas ou ao seu próprio nome, como em “M” de Maria. Contudo, *em que termos está sendo feito o trabalho pedagógico com a escrita na escola, durante os primeiros anos de escolarização?* Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender as primeiras manifestações da criança sobre a escrita. Em termos metodológicos, esta pesquisa assumiu uma abordagem de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso. Foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Belém-PA, durante o componente curricular Estágio Supervisionado de Docência I. O *corpus* de análise foram as observações registradas em um diário de estágio, que foram analisadas a partir de um método de análise qualitativa. Os resultados evidenciaram que a escrita do aluno investigado indicou que ele conseguiu mobilizar conhecimentos sobre o sistema de escrita, porém ainda não domina propriedades como as letras que apresentam valores sonoros variados conforme posição nas palavras. Conclui-se que o alfabetizador precisa promover atividades de reflexão sobre o funcionamento da escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Anos iniciais. Ensino.

Abstract: From an early age, within the family environment, children are exposed to social writing practices. They are encouraged by their parents or relatives to recognize the existence of letters by associating them with people’s names or their own, as in “M” for Maria. However, how is pedagogical work with writing being conducted in schools during the early years of education? In this context, this article aims to

understand children's initial manifestations regarding writing. Methodologically, this research adopted a qualitative case study approach. It was conducted in a 1st-grade class of a public elementary school in Belém, Pará, during the Supervised Teaching Internship I course. The corpus for analysis consisted of observations recorded in a teaching journal, which were analyzed using a qualitative analysis method. The results showed that the investigated student demonstrated the ability to mobilize knowledge about the writing system, although they had not yet mastered properties such as letters that have different phonetic values depending on their position in words. It is concluded that literacy educators need to promote activities that encourage reflection on how the alphabetic writing system functions.

Keywords: Literacy. Writing. Early years. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

As crianças crescem em um ambiente repleto de letras, presentes em diferentes materiais que circulam nos mais variados contextos socioculturais, como livros, propagandas, folhetos, receitas, embalagens e obras de literatura infantil (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011). Essa diversidade de estímulos faz com que, desde muito cedo, elas estejam em contato com a escrita e passem a perceber sua importância no cotidiano. Esse cenário favorece o despertar de um interesse natural pela aprendizagem das letras, especialmente aquelas que possuem maior significado afetivo, como as que compõem o próprio nome, o dos familiares e o dos colegas.

Esse processo de descoberta é intensificado pelas interações sociais e familiares, já que pais e pessoas próximas

costumam estimular a criança a reconhecer letras em diferentes situações. Por exemplo, ao observar o ambiente, a criança começa a identificar símbolos gráficos e a relacioná-los com nomes e palavras que fazem parte de sua realidade imediata. Esse contato frequente contribui para que ela compreenda que as letras não são apenas formas visuais, mas elementos que carregam significados e que podem ser usados para representar a fala e organizar o mundo ao seu redor (CAGLIARI, 2018).

É cada vez mais comum que crianças de três ou quatro anos expressem entusiasmo ao reconhecer letras ligadas ao seu universo afetivo. Frases como “Olha a letra do meu nome”, “Essa é a letra da mamãe” ou “Olha o M de Maria” revelam o prazer e a curiosidade que acompanham esse processo inicial de alfabetização (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011). Essas manifestações demonstram que o aprendizado das letras não ocorre de forma isolada, mas está profundamente vinculado às experiências sociais e emocionais da criança, tornando-se um passo essencial para sua inserção no universo da leitura e da escrita.

Diante disso, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: *em que termos está sendo feito o trabalho pedagógico com a escrita na escola, durante os primeiros anos de escolarização?* Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender as primeiras manifestações da criança sobre a escrita. Para isso, foi desenvolvida, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, uma

pesquisa de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso.

Os resultados evidenciaram que a escrita espontânea, acompanhada da reflexão sobre o que foi produzido, constituiu uma estratégia que favoreceu a apropriação do sistema alfabético e impulsionou o processo de alfabetização do aluno investigado. No entanto, para que essa prática alcançasse resultados significativos, foi imprescindível que fosse conduzida de forma intencional e sistematizada pelo professor alfabetizador. Sem planejamento pedagógico, o exercício da escrita poderia correr o risco de se tornar apenas uma atividade ocasional, sem garantir avanços consistentes na compreensão das relações entre sons e letras. Assim, cabe ao docente organizar situações de aprendizagem que estimulem a produção espontânea, mas que também orientem os alunos a analisarem, revisarem e compreenderem suas próprias hipóteses sobre a escrita, transformando o erro em oportunidade de reflexão e construção de conhecimento sobre a escrita.

2 PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES DA ESCRITA

O principal objetivo da alfabetização é ensinar a escrever. Isso se justifica porque a escrita ainda é uma habilidade nova para o aluno que inicia seu processo de escolarização. Desse modo, compreende-se que a escrita é uma das formas de expressão da linguagem, visto que a “linguagem é interação e seu uso

revela relações que desejamos estabelecer” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, o uso da linguagem não se limita a transmitir informações, mas constitui um ato intencional que busca provocar efeitos específicos no interlocutor, sejam eles verbais ou não verbais. Para Koch e Elias (2016), cada enunciado é produzido com o objetivo de desencadear comportamentos, reações ou reflexões, o que evidencia que a linguagem é uma prática social orientada pela interação. Nesse sentido, a comunicação não é neutra: ela carrega intenções que se materializam na escolha das palavras, na organização das frases e na forma como o discurso é estruturado, revelando que falar ou escrever é sempre agir sobre o outro.

Além disso, a linguagem é essencialmente argumentativa, pois orienta os enunciados em direção a determinadas conclusões, excluindo outras possibilidades de interpretação. De acordo com Koch e Elias (2016), a intenção, entendida em termos linguísticos, está inscrita no próprio enunciado e não apenas na mente do falante, o que reforça a ideia de que o discurso é construído para persuadir, convencer ou influenciar. Assim, a escrita, como ato de linguagem, é marcada por escolhas que revelam uma posição e direcionam o interlocutor a compreender e aceitar uma perspectiva específica. Dessa forma, o caráter argumentativo da linguagem confirma sua função social e política, já que

todo enunciado participa de uma disputa de sentidos e de construção de significados no espaço coletivo. Contudo, como o trabalho com a escrita está sendo realizado na fase de alfabetização?

A escrita, por ser uma atividade nova para a criança, exige um tratamento pedagógico diferenciado durante o processo de alfabetização (CAGLIARI, 2018). Nesse período inicial, não se deve esperar que o aluno domine todas as formas de escrita ou que apresente correção absoluta, mas sim que desenvolva gradualmente a habilidade de se expressar por meio da linguagem escrita. Essa perspectiva valoriza o processo de aprendizagem como construção contínua, em que erros e tentativas fazem parte da evolução da criança.

Entretanto, muitas vezes o ensino da escrita carece de planejamento e intencionalidade pedagógica, como se observa na ausência de explicitação sobre as diferenças entre a escrita de forma e a cursiva. Para Cagliari (2018, p. 83), “a escrita de forma é muito mais fácil de aprender e reproduzir que a cursiva. Além disso, é a escrita de forma que aparece nos livros (exceto nas cartilhas)”. Desse modo, percebe-se nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil uma tendência ao uso de letras bastão nas atividades de escrita.

A escrita cursiva requer maior domínio de habilidades motoras devido ao perfeito

movimento que as crianças precisam fazer com o lápis. Isso revela uma prática que não considera as especificidades do aprendizado da escrita, deixando os alunos sem clareza sobre os usos e funções de cada tipo de grafia. A alfabetização, nesse sentido, deveria contemplar não apenas o ato de escrever, mas também o entendimento sobre o que significa escrever, reconhecendo que a escrita é um sistema de representação que exige consciência linguística e reflexão sobre sua utilização (SOARES, 2022).

Além disso, é importante destacar que a escrita de forma apresenta maior facilidade de aprendizagem e reprodução, enquanto a cursiva possui um caráter mais individual e particular. Cagliari (2018) afirma que a escola, ao ensinar a escrever sem aprofundar o significado desse ato, corre o risco de reduzir a alfabetização a uma prática mecânica, desprovida de sentido para o aluno. Então, o ensino da escrita deve ir além da técnica, promovendo a compreensão de que cada tipo de grafia possui funções específicas e que sua escolha está relacionada às necessidades comunicativas e sociais.

Além disso, o ensino das letras do alfabeto tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, refletindo diferentes concepções pedagógicas sobre alfabetização e letramento (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011). Enquanto em um modelo tradicional prevalecia a

abordagem transmissiva, centrada na memorização de vogais, encontros vocálicos e consoantes, práticas mais recentes têm buscado integrar a leitura e a produção de textos ao processo de apropriação da escrita. Essa mudança revela uma preocupação em tornar o aprendizado mais contextualizado e significativo, aproximando a criança das práticas sociais de leitura e escrita, sem perder de vista a importância da exploração sistemática das letras que compõem as palavras.

Nesse cenário, ganha destaque uma terceira perspectiva que procura equilibrar o letramento com a alfabetização, utilizando atividades lúdicas como recurso pedagógico, visto que o brincar, ao mesmo tempo em que desperta o interesse e o engajamento dos alunos, possibilita que eles compreendam a função das letras dentro do sistema alfabético, favorecendo tanto a consciência fonológica quanto a construção de sentido nos textos. Essa abordagem evidencia que a alfabetização não deve ser reduzida a exercícios mecânicos, mas concebida como um processo dinâmico, que articula técnica, significado e prazer, preparando a criança para se tornar um sujeito ativo nas práticas sociais de leitura e escrita.

Cabe ressaltar que os alunos precisam aprender a distinguir diferentes tipos de uma mesma letra, variar conforme a situação e desenvolver um traçado pessoal, especialmente na escrita cursiva. De acordo com Cagliari

(2018, p. 84), “alguns professores fazem muita questão de enfatizar o uso da escrita cursiva e esquecem de verificar o que a escrita representa para a criança”. Por isso, no processo de alfabetização deve-se sistematizar o ensino de escrita, visto que esse processo contribui para a autonomia e para a construção de uma identidade gráfica, permitindo que cada criança encontre sua forma de expressão escrita.

Soares (2022) destaca que as crianças, desde muito cedo, demonstram compreender a escrita como uma forma de representação, inicialmente confundindo-a com o desenho. Essa percepção inicial é natural, pois o ato de desenhar já lhes permite simbolizar o mundo e expressar significados. Contudo, ao vivenciarem práticas sociais e culturais em que a escrita está presente, começam a perceber que ela se diferencia do desenho por meio de traços e formas arbitrárias que compõem um sistema organizado. Desse modo, esse processo evidencia que a alfabetização não é apenas técnica, mas também cultural, pois envolve a inserção da criança em práticas sociais que dão sentido ao ato de escrever.

Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador é fundamental para oportunizar tentativas de escrita espontânea ou inventada, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Ao permitir que os alunos experimentem escrever livremente, mesmo sem domínio das convenções gráficas, o docente favorece a construção de hipóteses

sobre o funcionamento da escrita (Soares, 2022). Além disso, atividades diagnósticas periódicas possibilitam identificar o nível de compreensão de cada criança, orientando intervenções pedagógicas adequadas. Assim, essa prática valoriza o processo de aprendizagem como contínuo e individual, reconhecendo que cada aluno percorre caminhos singulares na apropriação da linguagem escrita.

Sobre isso, a escrita espontânea, Cagliari (2002) destaca que a liberação da obrigatoriedade de escrever com grafia correta gerou um cenário em que os alunos passaram a registrar as palavras de acordo com suas próprias construções, o que inicialmente foi visto pelos professores como um desastre educacional. “Um erro se corrige – sempre foi assim na escola. Mas, uma hipótese – o que se faz com ela?” (CAGLIARI, 2002, p. 47). No entanto, compreender tais produções como “hipóteses” revela que os erros não são simples falhas ou distrações, mas sim manifestações de um modo de pensar em processo de construção.

Essa perspectiva reconhece a racionalidade presente nas tentativas das crianças e valoriza o erro como parte do aprendizado, evidenciando que a escrita não deve ser entendida apenas como reprodução mecânica de normas, mas como um caminho de experimentação e desenvolvimento

cognitivo que precisa ser acompanhado com intencionalidade pedagógica.

À medida que convivem com a escrita em diferentes contextos, os alunos passam a compreender sua estrutura e função. Conforme Contini-Jr. (1994, p. 53), “seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho”. Por isso, a prática pedagógica com a escrita pode acontecer ainda na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o contato com fichas de nomes, cartazes, bilhetes e livros literários na sala de aula permite que os alunos reconheçam que a escrita é composta por letras e que essas letras formam palavras e frases. Esse ambiente rico em material escrito contribui para que a criança associe a escrita às práticas sociais, entendendo-a como instrumento de comunicação e organização da vida cotidiana (SOARES, 2022).

Além disso, acompanhar a leitura de histórias, poemas e parlendas com a mediação da professora é essencial para que os alunos diferenciem ilustrações de escrita e compreendam sua lógica gráfica. Lemle (2019, p. 15) sugere brincar de ler, ou seja, “colocar pequenos textos no quadro, memorizá-los e recitá-los de memória, apontando para as palavras correspondentes à medida que a recitação vai prosseguindo”. Além disso, pode-se propor que os alunos escrevam seus próprios textos, e a professora ser a escreve.

Nesse sentido indicado por Lemle (2019), ao observar que as letras se sucedem em determinada direção e ordem, as crianças internalizam regras fundamentais do sistema alfabético. Esse processo de orientação pedagógica fortalece a alfabetização, pois alia o prazer da leitura à construção de conhecimentos sobre a estrutura da escrita. Dessa forma, a alfabetização se consolida como prática social e cultural que integra desenho, escrita espontânea, leitura e reflexão, formando sujeitos capazes de compreender e utilizar a linguagem escrita em diferentes situações da vida.

Sobre as atividades de escrita com as crianças, Soares (2017) defendia que desde a creche, é fundamental que o processo de alfabetização seja orientado para que as crianças diferenciem desenho de escrita, compreendendo que esta não é mera representação gráfica de significados, mas sim um sistema que traduz os sons da fala em símbolos convencionais, e que pode ser explorado de forma lúdica. “Associar aprender a língua escrita com uma disciplina escolar, uma tarefa pesada que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito, quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer” (SOARES, 2010, p. 9).

Essa etapa inicial de escolarização deve incluir atividades que ajudem os alunos a identificarem a direção da escrita, reconhecer

letras e traçar seus formatos, construindo gradualmente a consciência de que cada letra corresponde a um som específico. Ao oportunizar essas experiências, a escola contribui para que a criança desenvolva uma base sólida de compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita, evitando confusões entre representação pictórica e representação linguística, e preparando-a para avançar com autonomia no processo de alfabetização.

A Base Nacional Curricular (BNCC) orienta que o trabalho pedagógico na alfabetização explore situações de escrita a partir do uso de letras maiúsculas de imprensa nas primeiras tentativas de escrita, pois essa é uma estratégia pedagógica que facilita a apropriação do sistema alfabético pelas crianças (BRASIL, 2018). Essa escolha se justifica pela simplicidade gráfica das letras, que favorece a reprodução e o reconhecimento, permitindo que os alunos se concentrem mais na construção de hipóteses sobre a escrita do que em traçados complexos.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de escrever palavras novas a partir de sílabas já conhecidas, como aqueles presentes no próprio nome ou no nome dos colegas. Essa prática valoriza o repertório linguístico da criança e promove a construção de novas combinações, estimulando a consciência fonológica e a percepção de que a escrita é um processo de representação sonora.

Sobre isso, Moraes e Silva (2023, p. 10) afirmam que esses tipos de atividades de alfabetização evidenciam uma “clara intencionalidade de ajudar as crianças não só a avançarem na apropriação de aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética”, mas refletirem sobre o que escrevem e o que representa a escrita.

Nessa perspectiva, ao explorar palavras de uso frequente no cotidiano escolar, o professor cria situações significativas de aprendizagem, em que a escrita deixa de ser um exercício mecânico e passa a ser uma atividade contextualizada e funcional. Dessa forma, a alfabetização se torna mais dinâmica, favorecendo tanto a autonomia quanto o desenvolvimento gradual da competência linguística.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa assumiu uma abordagem de natureza qualitativa, que, segundo Menezes *et al.* (2019, p. 29), consiste em uma investigação que “possibilita tanto a compreensão como a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

Em relação ao objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo estudo de caso único, ou seja, “uma situação exclusiva ou se servir a um propósito revelador” (YIN, 2011, p. 67).

Esta investigação foi realizada em uma escola pública da rede estadual localizada em Belém-PA, tendo como contexto uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. As atividades ocorreram no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado de Docência I, momento em que foram desenvolvidas práticas pedagógicas e observações sistemáticas voltadas para compreender o processo de aquisição da escrita de um aluno, participante desta pesquisa. Esse cenário possibilitou a coleta de informações diretamente da realidade escolar, favorecendo a análise qualitativa das experiências vivenciadas durante o estágio.

O estágio supervisionado de docência foi desenvolvido no primeiro semestre de 2025, tendo como principal procedimento metodológico a realização de observações diretas em sala de aula. Essas observações foram sistematicamente registradas em um diário de estágio, que constituiu o *corpus* de análise desta investigação.

sobre o uso de diários no processo formativo-reflexivo, Zabalza (2002, p. 95) afirma que “ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional”. Portanto, a escolha pelo diário, utilizado para registrar as observações e experiências vividas durante o estágio de docência, deu-se devido ser um instrumento metodológico

fundamental para a formação reflexiva do professor em formação.

Nesse contexto, por meio da narrativa das experiências vividas, o estagiário não apenas descreve os acontecimentos observados em sala de aula, mas também os reconstrói em nível discursivo e profissional, atribuindo-lhes sentido e justificativa (ZABALZA, 2002). Nesse sentido, o diário de estágio assumiu caráter formativo, pois promoveu a articulação entre prática e teoria, favoreceu a análise crítica de situações vivenciadas em sala de aula e estimulou a construção de saberes docentes que se consolidaram na escrita reflexiva.

Para a interpretação dos dados, adotou-se a abordagem qualitativa proposta por Minayo (2012), a qual possibilita compreender os fenômenos educativos em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos às práticas e experiências vivenciadas no contexto escolar. Nesse processo, os registros dos diários foram destacados conforme a pergunta de pesquisa e articulados com a teoria que fundamentou este trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A observação realizada durante o estágio evidenciou que a dificuldade dos alunos em estabelecer relações entre fonemas e grafemas estava diretamente ligada à utilização de uma metodologia tradicional, centrada na leitura de comandos e na reprodução mecânica

de respostas. Esse tipo de prática, embora comum, não atende às necessidades específicas dos alunos, pois não considera a importância de métodos diferenciados e recursivos que favoreçam a construção gradual do conhecimento. Ao tornar as aulas repetitivas e pouco dinâmicas, a abordagem tradicional acabou por limitar o engajamento dos alunos e comprometer o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o processo de alfabetização.

Nesse contexto, a intervenção proposta buscou romper com a lógica da reprodução e oferecer alternativas pedagógicas mais inclusivas. A elaboração de três atividades distintas teve como objetivo observar como os alunos responderiam diante de estratégias que valorizassem sua participação ativa e estimulassem diferentes formas de aprendizagem. Essa iniciativa demonstrou que a prática docente precisava ser flexível e adaptada às especificidades dos alunos.

Os resultados dessa intervenção apontaram para a relevância de se repensar o papel do professor alfabetizador, que não deve se limitar a aplicar métodos tradicionais, mas sim atuar como mediador de experiências diversificadas. Ao propor atividades diferenciadas, as possibilidades de aprendizagem foram ampliadas e foi promovido um ambiente mais inclusivo, capaz de atender às demandas de todos os alunos. Dessa forma, essa prática pedagógica deixou

de ser homogênea e passou a reconhecer a pluralidade presente na sala de aula, contribuindo para que cada aluno avançasse em seu processo de alfabetização de acordo com suas potencialidades.

Diante disso, destaca-se a primeira atividade desenvolvida: a escrita da palavra *ABACATE*. Essa atividade explorou a escrita espontânea de um aluno Autista com o uso do alfabeto móvel, recurso didático que foi utilizado com bastante frequência nas aulas de alfabetização.

A atividade com o alfabeto móvel evidenciou um aspecto importante do processo de alfabetização: a criança, ao tentar escrever a palavra “abacate”, substituiu a letra “C” pelo “K”, demonstrando uma lógica fonética baseada na oralidade. Esse tipo de ocorrência é comum nas fases iniciais da alfabetização, pois o aluno ainda está construindo hipóteses sobre a relação entre fonemas e grafemas (SOARES, 2022). O erro, nesse caso, não deve ser visto como uma falha, mas como um indicativo de que a criança está mobilizando seus conhecimentos prévios e tentando estabelecer correspondências sonoras, o que revela avanço na compreensão do sistema alfabético.

Além disso, a escolha pelo “K” pode estar relacionada a experiências linguísticas vivenciadas fora da escola, como o contato com palavras em embalagens, marcas ou mídias que utilizam essa letra para representar

sons semelhantes ao “C”. Esse comportamento mostra como o ambiente sociocultural influencia a aprendizagem e como o aluno integra diferentes referências em sua produção escrita (CAGLIARI, 2018). A análise dessa situação reforça a necessidade de o professor alfabetizador valorizar tais tentativas, utilizando-as como ponto de partida para intervenções pedagógicas que ajudem a criança a compreender as convenções da escrita, sem desconsiderar a racionalidade presente em suas hipóteses.

Esse episódio possibilitou compreender que o processo de alfabetização não pode se restringir à reprodução mecânica de palavras e frases, pois tal prática limita a compreensão da escrita como sistema de representação. A necessidade de incluir atividades voltadas para a consciência fonológica mostra-se fundamental, já que elas permitem ao aluno estabelecer relações mais consistentes entre som e grafia, favorecendo a construção de hipóteses cada vez mais próximas das convenções da língua (SOARES, 2022). Nesse sentido, a mediação pedagógica assumiu um papel central, pois foi por meio dela que o professor orientou, provocou reflexões e criou situações de aprendizagem que possibilitassem ao aluno avançar em seu percurso de apropriação da escrita, transformando erros em oportunidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Outro episódio que merece destaque refere-se à atividade de escrita voltada para as sílabas nasais. Nessa outra ocasião, o aluno tentou escrever espontaneamente a palavra *AMORIM*.

A atividade proposta pela professora, centrada na identificação da sílaba “IM” em diferentes palavras, tinha como objetivo reforçar a consciência silábica dos alunos. No entanto, a resposta do estudante, ao escrever repetidamente “Mo, Mo, Mo, Mo”, mostrou uma dificuldade em compreender a tarefa dentro da lógica esperada. Esse comportamento pode ser interpretado como uma tentativa de se manter engajado na atividade, ainda que de forma limitada, demonstrando que o aluno estava participando, mas não conseguia estabelecer a relação entre a palavra escolhida e sua representação escrita. Contudo, a repetição da mesma sílaba indica uma estratégia própria de enfrentamento diante da complexidade da tarefa.

A reação da professora, ao apagar o que o aluno havia escrito e exigir que ele repetisse a atividade, acabou por intensificar sua impaciência e desconcentração. Esse episódio evidenciou como a falta de estratégias pedagógicas diferenciadas pode gerar frustração tanto para o aluno quanto para o docente. Em vez de considerar a produção como uma hipótese de escrita ou como uma manifestação de dificuldade específica

(MORAIS; SILVA, 2023), a ação da professora reforçou a ideia de erro e punição, o que comprometeu o engajamento do estudante. Assim, essa postura mostrou a necessidade de práticas mais inclusivas e acolhedoras, capazes de valorizar as tentativas dos alunos e transformá-las em oportunidades de aprendizagem.

Nesse momento, foi necessário realizar uma intervenção. A intervenção do estagiário, ao solicitar permissão para auxiliar o aluno, representou uma alternativa pedagógica mais sensível e adaptada às necessidades individuais. Ao assumir uma postura mediadora, o estagiário buscou oferecer suporte e criar condições para que o aluno pudesse se aproximar do objetivo da atividade sem se sentir pressionado. Esse gesto revelou a importância da mediação diferenciada no contexto da alfabetização, especialmente quando se trata de alunos com TEA, que demandam abordagens específicas para manter a atenção, reduzir a ansiedade e favorecer a construção gradual da escrita. Assim, a análise desse episódio reforçou a necessidade de formação docente voltada para práticas pedagógicas inclusivas e para o reconhecimento das singularidades presentes em sala de aula.

Diante disso, na tentativa de favorecer a concentração e engajamento do aluno na atividade de escrita, recorreu-se ao uso do alfabeto móvel, mas antes de propor a

atividade, buscou-se estabelecer um momento de atenção compartilhada. Desse modo, foi solicitado, com calma, que ele indicasse no quadro a palavra que desejava escrever, valorizando sua escolha como ponto de partida para a prática. Ao observar que havia selecionado “Amorim”, notou-se a importância de trabalhar a partir de um interesse genuíno do aluno, ao invés de indicar o que deveria escrever.

Depois disso, foi explicado que utilizaria inicialmente as letras coloridas do alfabeto móvel e, em seguida, o caderno, criando uma sequência didática que unia ludicidade e sistematização (Soares, 2022). Essa estratégia contribuiu para captar sua atenção e envolvê-lo na atividade. Logo depois, foi disposto diante dele as letras da palavra escolhida, misturadas com outras, de modo a ampliar o desafio cognitivo e estimular sua habilidade linguística sobre a escrita, transformando a atividade em um exercício de reflexão e construção ativa do conhecimento (Lemle, 2019).

Ainda nesta atividade, o aluno ao tentar escrever a sílaba “rim” demonstrou dificuldade. Moraes (2012, p. 66) afirma que “uma coisa é dominar a leitura do R que aparece em *barata* e em *rata*; outra questão é dominar a leitura do R em palavras como *trânsito* e *erguer*”. Por isso, o processo de apropriação do sistema de escrita deve ser planejado intencionalmente.

Para superar a dificuldade na escrita do R intercalado entre vogais, o aluno utilizou seu conhecimento sobre o som do R na palavra *rato*. E com a mediação, compreendeu que o R no início de uma palavra tem o som diferente do R no meio da palavra e entre vogais. Isso possibilita inferir que a estratégia utilizada pelo aluno evidenciou uma das propriedades do sistema de escrita alfabética que precisa ser explorada sistematicamente nas aulas: “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra” (MORAIS, 2012, p. 51). Portanto, o professor alfabetizador precisa entender que um novo conhecimento sobre o sistema de escrita não surge simplesmente a partir de informações transmitidas ao aluno, mas a partir da transformação do conhecimento prévio que o aluno tem sobre o que é escrever.

Destaca-se, por fim, outra experiência formativa vivida durante uma aula sobre a escrita do nome dos alunos. Sobre isso, Morais (2012, p. 136) afirma que “é só perto dos 5 anos que muitas crianças, mesmo de grupos socioculturais favorecidos, passam a identificar seu nome com facilidade e reproduzi-lo de memória”. Isso mostra que o conhecimento sobre o sistema de escrita é um processo evolutivo e não linear, pois alunos de mesma turma podem apresentar hipóteses distintas sobre o funcionamento da escrita.

Nesse contexto, a professora propôs uma atividade de escrita do próprio nome, com o objetivo de incentivar os alunos a praticarem a escrita e, ao mesmo tempo, compreenderem e distinguirem vogais e consoantes. Durante essa atividade, percebeu-se que alguns deles apresentaram dificuldade nesse reconhecimento, então foi oferecido apoio indicando quais letras eram vogais e quais eram consoantes. Entre os alunos auxiliados, estava o aluno com TEA, que demonstrou maior desafio em identificar essas categorias. Após concluir a escrita, observou-se que algumas letras do nome dele apareceram espelhadas e outras não foram incluídas, conforme a figura 1.

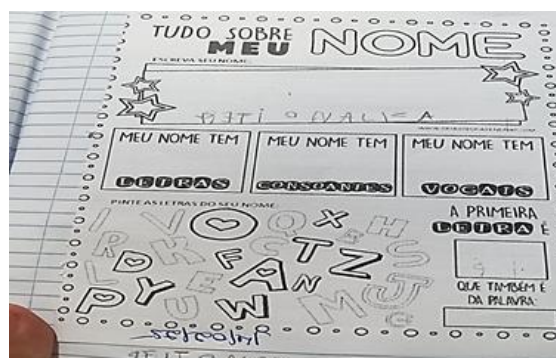


Figura 1: Atividade sobre a escrita do próprio nome

Fonte: Arquivo de Pesquisa (2025).

Para Lemle (2019), atividades pedagógicas simples, como a escrita do próprio nome, são importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica e da alfabetização inicial. Nesse sentido, o exercício de distinguir vogais e consoantes não apenas fortaleceu a compreensão das estruturas básicas da língua, mas também evidenciou as diferentes formas de

aprendizagem entre os alunos. Assim, ao observar as dificuldades de alguns alunos, o papel do alfabetizador se mostra essencial como mediador, oferecendo apoio e estratégias que possibilitam avanços no processo de construção do conhecimento sobre o sistema de escrita.

Destaca-se também que as letras espelhadas e ausentes demonstraram que o processo de escrita pode apresentar desafios específicos, exigindo do professor uma postura atenta e adaptativa. Essa reflexão apontou para a relevância de reconhecer que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem e que o acompanhamento individualizado, aliado a atividades de reflexão sobre a escrita, contribuiu para promover não apenas o desenvolvimento escolar, mas também a valorização da identidade e da autonomia de cada aluno.

Sobre esse tipo de atividade com o nome do aluno, Moraes (2012), Soares (2022) e Lemle (2019) afirmam que se a escola pede que o aluno escreva diariamente sobre seu nome; seja nas tarefas e produções em sala de aula; propicia que, espontaneamente e sem se dar conta, comece a refletir sobre aquela palavra. Além disso, se a escola não faz apenas isso, mas põe o aluno para, continuamente, observar o interior de determinada palavra; seja o próprio nome ou outra; ajuda-a a transformar aquela palavra num objeto estável em sua mente e, a

partir disso, a poder compreender melhor o sistema de escrita.

Esse tipo de atividade torna-se importante porque “determinadas palavras se tornam estáveis para um aprendiz quando ele as reconhece de memória e pode tentar reproduzi-las a partir do que memorizou sobre as letras que a constitui e sobre a ordem que se encontram dispostas” (MORAIS, 2012, p. 136). Ou seja, a estabilidade de certas palavras, como o próprio nome, não resulta apenas de exercícios repetitivos de escrita do nome próprio, mas da forma como o ambiente escolar favorece sua circulação e permanência.

Ressalta-se que quando o aluno é constantemente exposto a determinados vocábulos (seja por meio da escrita reiterada, da leitura compartilhada ou da presença visual em cartazes e materiais didáticos) essas palavras passam a ocupar um lugar privilegiado em sua memória e em seu repertório linguístico. Segundo Moraes (2012, p. 137), “a estabilidade de determinadas palavras é consequência da exposição frequente e, sobretudo, do ato de registrar, repetidamente, a mesma palavra, o que nos leva a entender que outras palavras, na sala de aula, podem se tornar “estáveis” para o aluno”. Portanto, esse processo evidencia que a alfabetização não se limita ao domínio do prenome, mas se expande para um conjunto de palavras socialmente significativas, como os nomes dos colegas, da professora, da escola e da família.

Refletir sobre esse fenômeno nos levou a compreender que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma isolada, mas está profundamente vinculada às práticas sociais e culturais que se instauram na sala de aula. Para Moraes (2012, p. 137), “a estabilidade e a capacidade de reprodução fiel dela decorrente dependem muito da prática de reescrita da palavra em foco”. Nesse sentido, a repetição não deve ser vista como mera técnica, mas como uma estratégia que, quando aliada ao significado e à relevância das palavras, contribui para a construção de conhecimentos sobre as propriedades do sistema de escrita.

Portanto, os resultados evidenciaram que escrever é um processo permanente e que deveria ocorrer aliado ao processo de leitura, que o professor alfabetizador não precisa esperar o aluno a aprender a ler para somente depois focar suas aulas em atividades de escrita, pelo contrário, esse processo pode ocorrer simultaneamente. Para isso, deve-se criar, em sala de aula, a possibilidade de o aluno consultar modelos de escrita como os crachás em que estão os nomes próprios ou cartazes nos quais se registraram determinadas palavras ou textos. Esses tipos de atividades são importantes para ajudá-lo a se apropriar de determinada palavra como estável e compreender o funcionamento da escrita alfabética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou compreender as primeiras manifestações da criança sobre a escrita alfabética e o seu funcionamento. Isso possibilitou afirmar que quando a escola ensina a escrever sem explorar o significado profundo desse ato, corre o risco de transformar a alfabetização em um exercício meramente mecânico, esvaziado de sentido para o aluno. Por isso, o ensino da escrita precisa ultrapassar a dimensão técnica, favorecendo a compreensão de que cada forma de grafia cumpre funções específicas e que sua utilização está diretamente vinculada às demandas comunicativas e sociais que emergem no cotidiano escolar e na vida em sociedade.

Além disso, ressalta-se a importância do papel da mediação nas atividades de escrita. Faz-se necessário que o alfabetizador possibilite o aluno refletir sobre o que escreve e respeite o tempo de aprendizagem dele, mesmo que não seja um aluno com deficiência intelectual. Então, fazer o aluno compreender que o ato de escrever representa uma forma de interação entre as pessoas por meio do texto (escritor-texto-leitor).

Por fim, destaca-se que as práticas de alfabetização precisam favorecer a construção de um ambiente rico em leitura e escrita, no qual diferentes tipos e gêneros textuais sejam explorados de forma reflexiva. Desse modo, o ensino da escrita não deve restringir-se a

exercícios repetitivos do livro didático, mas sim promover momentos de reflexão sobre o que se escreve, diálogo e interação entre o autor e o leitor, possibilitando que o aluno compreenda a função social da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges. LEITE, Terezinha. **ler e Escrever na Educação Infantil**. São Paulo: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Ortografia. **Educar**, v. 1, n. 20, Curitiba, p. 43-58, jan. 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

CONTINI-Jr; José. A Concepção do Sistema Alfabético por Crianças em Idade Pré-Escolar. In: KATO, Mary (org.). **A Concepção da Escrita pela Criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2019.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes [et al.]. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina-PE: UFVFS, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. SILVA, Alexsandro da. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: o legado de Magda Soares.

Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 20, São Paulo, p. 1-16, mar. 2023.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. **Revista Educação**, v. 1, n. 1, São Paulo, p. 6-11, fev. 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2002.